DUKE
UNIVERSITY

LIBRARY

Digitized by the Internet Archive
in 2022 with funding from
Duke University Libraries

https://archive.org/details/metodikarusskago131tros

Trostnikov, M A.

М. А. Тростниковъ.

Metodika russkago literaturnago jazyka

# МЕТОДИКА

## русскаго литературнаго языка.

### Часть I.

# Методика чтенія и устной рѣчи.

Предыдущія изданія „Методики“ допущены Ученымъ Комитетомъ М. Н. П. въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній.

---

Пятое исправленное изданіе.

**Цѣна 50 коп.**

Изданіе автора.

**Главный складъ изданія въ книжномъ магазинѣ „А. Вальтеръ, Я. Рапа и Ко.“**

Рига, Театральная, 9.

1914.

Типо-литографія Эд. Бергмана, Юрьевъ. Лифляндск. губ.

491.707
T857M
ch. 1,3

# Предисловіе.

Моя „Методика русскаго литературнаго языка“ явилась результатомъ: 1) изученія существующихъ методикъ русскаго языка и статей по вопросамъ обученія ему, 2) наблюденія надъ практическими уроками воспитанниковъ Глуховскаго учительскаго института въ городскомъ училищѣ при немъ, 3) разработки конспектовъ ученицъ VIII-го класса при Глуховской женской гимназіи и 4) главнымъ образомъ наблюденія за преподаваніемъ въ инородческихъ школахъ въ одномъ изъ районовъ Прибалтійскаго края.

Изученіе методикъ и статей въ большинствѣ случаевъ приводило къ заключенію, что такъ преподавать, какъ рекомендуется въ нихъ, не совсѣмъ удобно; наблюденіе надъ уроками воспитанниковъ укрѣпляло въ этой мысли и побуждало дѣлать улучшенія, клонящіяся къ тому, чтобы упростить самый способъ преподаванія — сдѣлать его такимъ, чтобы достигнуть возможно лучшихъ результатовъ, а исправленіе конспектовъ, составленныхъ ученицами гимназіи, и наблюденіе за уроками, данными по этимъ конспектамъ, убѣдили, что упростить преподаваніе, дѣйствительно, можно, что упрощеніе ведетъ не только къ облегченію учащихъ и учащихся, но и даетъ лучшіе результаты. Знакомство съ инородческими школами заставило усиленно работать надъ изысканіемъ возможно болѣе простыхъ и доступныхъ методовъ, указало на необходимость: а) непремѣнно предпосылать устную рѣчь чтенію на первыхъ порахъ обученія; б) упражнять въ процессѣ чтенія только на матеріалѣ, устно разработанномъ; в) учить орѳографіи на первой ступени только посредствомъ списыванія прочитаннаго и усвоеннаго.

Однимъ рецензентомъ о моей методикѣ между прочимъ сказано, что она „обстоятельный трудъ по обученію чтенію, письму и грамматикѣ, но трудъ, не представляющій собою какой-либо оригинальности“. Не останавливаясь на томъ, оригинальна или нѣтъ моя „Методика“, нахожу возможнымъ рѣшительно заявить, что нельзя пока требовать оригинальности отъ методики языка вообще и русскаго въ особенности въ настоящее время, пока такъ все еще спорно, необработано, несовершенно. При такомъ положеніи прежде всего нужно заботиться не столько объ оригинальности, сколько о возможно лучшей разработкѣ того, что есть.

Къ недостаткамъ моей „Методики“ относятъ и то, что въ ней есть уклоненія въ сторону: разбираются мнѣнія другихъ методистовъ, въ случаѣ несогласія съ ними; между тѣмъ учителямъ начальной школы и тѣмъ, кто готовится къ учительской дѣятельности, нужны не критическія отступленія, а прямыя указанія на дѣло. Такой взглядъ на нужды начальныхъ учителей и учащихся въ спеціальныхъ педагогическихъ заведеніяхъ нахожу неосновательнымъ и даже оскорбительнымъ для нихъ, — неосновательнымъ потому, что какъ тѣмъ, такъ и другимъ болѣе, чѣмъ учителямъ среднихъ учебныхъ заведеній, нужно вполнѣ сознательно вести обученіе, ибо всякій неосторожный шагъ можетъ дурно отразиться на успѣхахъ и развитіи „малыхъ сихъ“; оскорбительнымъ потому, что какъ тотъ, кто учитъ, такъ и тотъ, кто готовится учить — должны критически относиться къ методамъ обученія.

Непонятенъ также дѣлаемый упрекъ, что въ моей„ Методикѣ“ начальная школа не стоитъ на первомъ мѣстѣ, а выступаетъ лишь между прочимъ въ ряду другихъ ступеней обученія; что обученіе русскому языку на первой ступени должно совершенно отличаться отъ обученія ему на слѣдующей; что пригодное для средней школы можетъ быть совсѣмъ непригодно для начальной. Прежде всего, что такое начальная школа? Подъ начальной школой должно разумѣть не только одноклассныя трехгодичныя школы (которыя, очевидно, имѣются въ виду упрекающими), но всѣ

начальныя, низшія и высшія. Въ виду сказаннаго я рѣшительно отказываюсь признать сколько-нибудь основательнымъ утвержденіе, будто въ моей „Методикѣ“ начальная школа не стоитъ на первомъ мѣстѣ, а выступаетъ лишь попутно, въ ряду другихъ ступеней обученія. Изъ того, что говорится въ 1-ой и 2-ой частяхъ моей „Методики“ (въ „Методикѣ чтенія и устной рѣчи“, въ „Методикѣ письма и письменной рѣчи“), по моему глубокому убѣжденію, все рѣшительно можетъ и даже должно быть использовано въ трехгодичной начальной школѣ, а тѣмъ болѣе въ четырехгодичной, кромѣ, конечно, тѣхъ письменныхъ упражненій, которыя указаны въ концѣ 4-го отдѣла 2-ой части „Методики“. Что же касается грамматическаго матеріала приведеннаго въ „Методикѣ грамматики“, то онъ по своему объему меньше того, что въ настоящее время сообщается по грамматикѣ въ 2-классныхъ министерскихъ и въ высшихъ начальныхъ училищахъ. Противъ этого знакомые съ постановкой преподаванія русскаго языка въ тѣхъ и другихъ возражать не станутъ. Я былъ бы весьма признателенъ тому, кто взялъ бы на себя трудъ указать, какія орѳографическія правила и какія грамматическія свѣдѣнія, сообщенныя во 2-ой ч. моей „Методики“, излишни для начальной, даже трехгодичной школы; а также, что дается лишняго въ „Методикѣ грамматики“ для 2-го класса 2-кл. мин. училищъ и высшихъ начальныхъ училищъ.

Упрекаютъ мою „Методику“ и за то, что въ ней не говорится, какъ обучать ново-церковно-слав. языку. Раньше держался и въ особенности теперь, послѣ ознакомленія съ министерскимъ проектомъ программъ для одноклас. народныхъ училищъ Вѣдомства М. Н. П., держусь того убѣжденія, что ново-церковно-славянскому языку должно учить не на урокахъ русскаго языка, а на урокахъ Закона Божія. Требованіе, чтобы н. ц. славянскому языку въ начальной школѣ училъ учитель русскаго языка, а не законоучитель, представляетъ грубое заблужденіе, идущее въ разрѣзъ съ идеей и цѣлью преподаванія этого языка въ названной школѣ. Заблужденіе зародилось подъ влія-

ніемъ того, что древне-цер.-слав. языкъ въ средней школѣ преподается учителемъ русскаго языка. Но др. ц. слав. языкъ преподается съ иной цѣлью, чѣмъ н. ц. слав., съ цѣлью сравненія его съ русскимъ и объясненія съ его помощью непонятныхъ явленій въ послѣднемъ. Въ упомянутомъ проектѣ указанное заблужденіе устранено; н. ц. слав. языкъ долженъ быть преподаваемъ на урокахъ Закона Божія, а потому и методическія замѣчанія о преподаваніи этого языка должны быть внесены въ методику Закона Божія.

Мои методическія работы въ первоначальномъ видѣ были напечатаны въ „Русской школѣ“: 1) „Обученіе грамотѣ“. 2) „Обученіе чтенію сознательному, правильному и выразительному“. 3) „Обученіе письму“. 4) „Обученіе грамматикѣ русскаго литературнаго языка“. 5) „Правда о диктовкѣ“. 6) „Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка“.

Изъ статей: „Правда о диктовкѣ“ и „Обученіе письму“, въ которыхъ говорилось объ обученіи чистописанію и правописанію, составилась „Методика письма“, дополненная тремя главами: Обученіе пунктуаціи“, „Обученіе письменной рѣчи“, „Исправленіе каллиграфическихъ и орѳографическихъ ошибокъ“. „Методика письма“ въ 3-мъ изданіи вышла подъ заглавіемъ: „Методика письма и письменныхъ упражненій“, дающая въ совершенно переработанномъ видѣ II, III и IV главы, говорящія объ обученіи правописанію, пунктуаціи и письменной рѣчи. Въ 4-мъ изданіи II глава значительно переработана, а IV составлена заново.

Статья: „Обученіе грамматикѣ русскаго литературнаго языка“, была переработана и издана подъ заглавіемъ: „Методика русскаго литературнаго языка“.

Статьи: „Обученіе чтенію сознательному, правильному и выразительному“ и „Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка“ въ переработанномъ видѣ вышли подъ заглавіемъ: „Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка. Методика чтенія“.

Статья „Обученіе грамотѣ“, на которую болѣе всего было затрачено труда, подверглась полному уничто-

женію въ виду того, что я совершенно измѣнилъ свой взглядъ на методы обученія процессу чтенія, и въ I части своей „Методики русскаго литературнаго языка“, озаглавленной „Методика чтенія“, впервые высказался за то, а) что процессу чтенія наиболѣе цѣлесообразно обучать по такимъ стѣннымъ таблицамъ, на которыхъ рядомъ съ рисунками находятся буквы и слова для упражненія въ чтеніи; б) что обученіе процессу чтенія непремѣнно нужно связывать съ обученіемъ устной рѣчи такъ, чтобы на I-ой ступени ученія читалось только то, что предварительно проработано и усвоено устно. Успѣхъ обученія процессу чтенія при исполненіи изложенныхъ условій побудилъ меня итти дальше въ этомъ направленіи: я отодвинулъ обученіе процессу чтенія на задній планъ и выдвинулъ на первый планъ обученіе устной рѣчи съ помощью таблицъ. Исходя изъ убѣжденія, что расширить кругозоръ дѣтей и усовершенствовать ихъ въ языкѣ можно главнымъ образомъ путемъ усвоенія образцовыхъ литературныхъ произведеній, я нахожу возможнымъ предпосылать упражненія въ устной рѣчи чтенію только до тѣхъ поръ, пока дѣти не овладѣютъ механизмомъ чтенія. Какъ только они усовершенствуются въ немъ, и какъ только чтеніе не будетъ препятствовать имъ вникать въ содержаніе читаемаго, необходимо уже чтеніе предпосылать упражненіямъ въ устной рѣчи, не исключая, конечно, особыхъ упражненій въ устной рѣчи, не связанныхъ съ читаемыми статьями.

Изъ приведенныхъ словъ видно, какъ много усилій было приложено къ усовершенствованію моей „Методики“, нѣсколько разъ перерабатываемой. Однако эта долголѣтняя мучительная работа не привела къ желанной цѣли: наблюденіе за преподаваніемъ даетъ право думать, что сколько ни совершенствуй методику, сколько ни подготовляй молодыхъ людей съ какимъ угодно образованіемъ къ учительской дѣятельности, особой пользы отъ этого не получится до тѣхъ поръ, пока центръ тяжести труда не будетъ перенесёнъ съ учителя на ученика, пока ученику не дадутъ такихъ учебниковъ и такихъ учебныхъ посо-

бій, по которымъ онъ будетъ заниматься самостоятельно, ограничиваясь однимъ лишь руководствомъ учителя, и за свои успѣхи или неуспѣхи будетъ отвѣчать лично, а не другіе (учителя, родители, репетитора и разныя обстоятельства); что для дѣтей, неспособныхъ самостоятельно заниматься, должны быть особо приспособленныя школы; что изъ-за такихъ дѣтей нельзя уродовать обученія нормальныхъ.

Заканчиваю „Предисловіе“ пожеланіемъ, чтобы учителя, кромѣ общеизвѣстныхъ методикъ Бунакова, Ельницкаго, Солонины, познакомились еще со слѣдующими сочиненіями: 1) Шереметевскій. „Статьи по методикѣ начальнаго преподаванія русскаго языка“. Ц. 70 к. 2) Раевскій. „Бесѣды по методикѣ русскаго языка съ приложеніемъ примѣрныхъ уроковъ“. Ц. 60 к. 3) Поповъ. „Методика русскаго языка“. Ц. 1 р. 4) Кульманъ. „Методика русскаго языка. Ц. 1 р. 25 к. 5) В. Даниловъ. „Русскій языкъ въ высшемъ начальномъ училищѣ по положенію 25 іюня 1912 г.“

**Авторъ.**

# Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка.

**Двоякое значеніе выраженія „русскій языкъ“. Понятіе о русскомъ народномъ и русскомъ литературномъ языкахъ. Необходимость обученія русскому литературному языку. Связь языка съ мыслью. Какъ и кто долженъ учить языку, какъ средству выраженія мыслей. Чему должно учить на урокахъ русскаго языка. Дѣленіе методики русскаго литературнаго языка на части. Основные принципы ея.**

Выраженіе „русскій языкъ“ употребляется въ двухъ значеніяхъ: въ однихъ случаяхъ оно обозначаетъ способъ передачи русскимъ народомъ своихъ мыслей, въ другихъ — обозначаетъ совокупность слѣдующихъ учебныхъ предметовъ: грамоты, объяснительнаго чтенія, орѳографіи, пунктуаціи, грамматики.

Русскій языкъ, подобно языку всякаго культурнаго народа, обладающаго письменностью, можетъ быть раздѣленъ на литературный (письменный) и народный (устный)*).

Народный языкъ отличается большою подвижностью въ своемъ развитіи; онъ распадается на множество говоровъ, изъ которыхъ каждый имѣетъ свои особенности. Одинъ изъ такихъ говоровъ и есть родной**), учатся ему съ дѣтства путемъ подражанія. Обучать родному языку въ школѣ нѣтъ надобности. Не точно выражаются, когда говорятъ, что въ школѣ должно учить родному языку. Хотя родной языкъ изучается съ колыбели, но и на немъ часто затруднительно выразить мысли, особенно тогда, когда говорящій находится

---

*) Установить рѣзкую границу между тѣмъ и другимъ довольно трудно. Однако говорить о раздѣленіи языка на литературный и народный можно въ виду, главнымъ образомъ, того обстоятельства, что письменный языкъ нуждается въ бо́льшемъ количествѣ словъ для выраженія мыслей, чѣмъ устный. Образованные люди въ устной рѣчи подражаютъ литературному (письменному) языку, а не народному (устному).

**) Слово „родной языкъ“ я употребляю въ значеніи материнскій языкъ, а не отечественный, національный, племенной.

въ возбужденномъ состояніи. Поэтому при разговорѣ часто прибѣгаютъ къ жестамъ и мимикѣ, облегчающимъ взаимное пониманіе, почему разговаривающіе не особенно заботятся, чтобы языкъ точно и ясно выражалъ ихъ мысли. Вполнѣ понятная устная рѣчь, будучи записана стенографически, часто представляетъ затрудненіе для пониманія, потому что лишена вспомогательныхъ средствъ устной рѣчи: интонаціи, мимики, жестовъ *).

Въ совершенно другомъ положеніи находится литературный языкъ. Письменно передающій мысли не пользуется никакими вспомогательными средствами, а потому долженъ употребить всѣ усиліе на то, чтобы съ помощью однихъ только словъ ясно и точно передать мысли. Поэтому письменная рѣчь по своему построенію должна быть несравненно совершеннѣе устной. И дѣйствительно, исторически съ очевидностью можно прослѣдить, какъ письменный языкъ постепенно улучшался и подъ перомъ великихъ мастеровъ слова достигалъ поразительнаго совершенства. Вотъ этотъ-то языкъ и долженъ быть предметомъ усвоенія и подражанія. Кромѣ того, онъ гораздо устойчивѣе устнаго и болѣе подчиняется извѣстнымъ правиламъ.

Чтобы обученіе языку, какъ средству выраженія мыслей, давало благотворные плоды, необходимо установить правильный взглядъ на природу языка и въ зависимости отъ этого пониманія на вопросы: 1) какъ обучать языку? 2) кто можетъ и долженъ учить ему?

Для правильнаго пониманія языка, какъ средства выраженія мыслей, необходимо вникнуть въ сущность отношенія языка къ нашему уму и памяти. Безъ этихъ психическихъ способностей языкъ немыслимъ. Только то, что человѣкъ ощущаетъ, представляетъ, о чемъ разсуждаетъ, къ чему стремится, и должно находить выраженіе въ языкѣ. Нѣтъ содержанія внутри, не должно быть и внѣшняго выраженія, въ противномъ случаѣ усвоеніе языка будетъ чисто механическимъ. Съ пользой можно распоряжаться языкомъ только тогда, когда въ него вложено вполнѣ опредѣленное содержаніе. Совершенно напрасно прикрываютъ свою умственную бѣдность тѣ, которые говорятъ: „Я это знаю и понимаю, да не могу выразить“. У кого ясная мысль, у того ясная и рѣчь. Нѣтъ ясности мысли, нѣтъ и ясности рѣчи, за исключеніемъ, конечно, тѣхъ случаевъ,

---

*) Что это вполнѣ справедливо, стоитъ только вспомнить языкъ комедіи Грибоѣдова „Горе отъ ума“. Въ ней авторъ образцово подражалъ повседневному языку высшаго московскаго общества, всѣмъ понятному въ устной передачѣ; въ чтеніи же мы почти не въ состояніи воспроизвести его, а въ иныхъ случаяхъ съ нѣкоторымъ трудомъ понимаемъ. Научиться такому языку можно лишь въ средѣ того общества, которое выработало его, но не въ школѣ.

когда говорящій по какимъ-либо причинамъ находится въ смущеніи или чувствуетъ себя несвободно.

Сказаннаго относительно связи языка съ умственными представленіями и зависимости ясности рѣчи отъ ясности ума вполнѣ достаточно для пониманія, какъ учить языку, какъ средству выраженія мыслей, и для отвѣта на вопросъ, кто можетъ и долженъ учить такому языку. При обученіи дѣтей языку непремѣнно нужно тщательно слѣдить за тѣмъ, чтобы только образовавшіяся у нихъ представленія называть словами, и всѣми силами противодѣйствовать, чтобы они усвоивали такія слова и выраженія, съ которыми у нихъ не соединяется содержанія. Какъ ни невѣроятно, но и теперь еще при обученіи мы не стѣсняемся загромождать дѣтскіе мозги обиліемъ словъ и выраженій, но не образовъ и мыслей. И чѣмъ учащійся воспріимчивѣе, тѣмъ онъ больше запасается безплоднымъ матеріаломъ, тѣмъ большая опасность грозитъ ему сдѣлаться пустомелей, играющимъ словами, какъ игрушками. У многихъ привычка произносить слова безъ содержанія до того можетъ развиться и окрѣпнуть, что они скорѣе представляютъ собой словоизвергающую машину, чѣмъ мыслящее существо. По весьма удачному выраженію Сократа, эти люди не могутъ дать отчета въ томъ, что они знаютъ, произносятъ слова, значенія коихъ совершенно не понимаютъ, вслѣдствіе чего и сами путаются и другихъ сбиваютъ съ толку*). Подобнымъ недостаткомъ рѣчь не будетъ страдать, если дома и въ школѣ будутъ прежде всего заботиться не о томъ, чтобы дѣти знали много словъ, а о томъ, чтобы они составили ясныя, точныя и вполнѣ опредѣленныя представленія, а потомъ ужс ассоціировали ихъ со словами.

Такъ какъ обогащенію ума учащихся представленіями и развитію яснаго мышленія ихъ обязаны содѣйствовать всѣ рѣшительно учителя, то и языку, какъ средству выраженія мыслей, должны учить рѣшительно всѣ они. Если же учащіеся обнаруживаютъ незнаніе языка и неясность рѣчи, то это убѣдительно говоритъ о томъ, что въ школѣ плохо поставлено преподаваніе большинства предметовъ, а не одного лишь русскаго языка, потому что, какъ бы хорошо ни велъ преподаваніе своего предмета учитель русскаго языка, онъ не можетъ достигнуть того, къ чему должны стремиться рѣшительно

---

*) Въ справедливости этого можно легко убѣдиться на каждомъ шагу, наблюдая за собой и за другими. Одна учительница во время объясненія стихотворенія Майкова „Сѣнокосъ“ обнаруживала непониманіе того, о чемъ говорила дѣтямъ, потому что не видѣла сѣнокоса. Одинъ очень образованный человѣкъ, по книгамъ лишь знакомый съ деревенской жизнью, не соединялъ представленій даже съ такими словами, какъ: рожь, пшеница и т. п. Пріѣхавъ въ деревню и увидѣвъ вѣяніе и очистку ржи, онъ назвалъ эту работу молотьбой, чѣмъ крайне поразилъ крестьянъ.

всѣ его товарищи. Къ крайнему прискорбію, и въ обществѣ, и даже въ учительской средѣ существуетъ совершенно противоположный взглядъ. Произнесетъ учащійся неправильно слово — виноватъ учитель русскаго языка; прочтетъ что-либо учащійся недостаточно внятно и выразительно — къ отвѣтственности привлекается все тотъ-же учитель русскаго языка; не различитъ ученикъ падежа или наклоненія на урокѣ латинскаго языка — выговоръ учителю русскаго языка отъ его коллеги, учителя латинскаго языка, патетически восклицающаго: „Нельзя учить латинскому языку, разъ ученики не знаютъ русскаго".

Нужно, впрочемъ, оговориться, что не всѣ учителя въ одинаковой степени могутъ содѣйствовать усвоенію русскаго литературнаго языка. Если исходить изъ того, что сказано раньше о языкѣ, то само собой станетъ понятно, что тѣ учителя, которые преподаютъ матеріально-образовывающіе предметы, могутъ выполнить данное требованіе въ большей степени, а тѣ, которые преподаютъ формально-образовывающіе предметы или искусства, въ гораздо меньшей. Съ этимъ легко согласиться, если вспомнить, что къ матеріально-образовывающимъ предметамъ относятся Законъ Божій, исторія, географія, естествовѣдѣніе, физика и др., а къ формально-образовывающимъ — грамматика и математика. Въ самомъ дѣлѣ, учителя матеріально-образовывающихъ предметовъ сообщаютъ самое разнообразное содержаніе; разнообразіе содержанія требуетъ и разнообразія въ выраженіи. Матеріально-образовывающіе предметы по самой природѣ требуютъ при изученіи какъ отъ учителей, такъ и отъ учащихся связной и плавной рѣчи, т. е. того именно, что въ наибольшей степени способствуетъ усвоенію языка и умѣнію пользоваться имъ, тогда какъ учитель русскаго языка (учебнаго предмета) прежде всего долженъ заботиться о выработкѣ навыковъ въ сознательномъ, правильномъ и выразительномъ чтеніи, въ орѳографически и грамматически-правильномъ письмѣ; при преподаваніи грамматики, предмета, исключительно формально развивающаго умъ, онъ, подобно учителю математики, находится въ кругу весьма ограниченнаго содержанія, а слѣдовательно, и въ кругу весьма ограниченныхъ словесныхъ выраженій; кромѣ того, грамматика, по своей природѣ, требуетъ отвлеченнаго, мало понятнаго дѣтямъ языка. Противъ этого одни могутъ возразить: „Вѣдь учитель русскаго языка одинъ только учитъ грамматикѣ русскаго языка, а она и есть тотъ учебный предметъ, задача котораго — учить правильно говорить и писать"; другіе скажутъ: „Учитель русскаго языка прежде всего долженъ обучать языку, умѣнію выражать на немъ мысли устно и письменно, а обученіе орѳографіи и грамматикѣ — дѣло второстепенное, неважное, побочное". То и другое возраженія неоснова-

тельны. Первое потому, что грамматика не можетъ научить правильно говорить: она знакомитъ исключительно съ внѣшней стороной языка, а не съ его содержаніемъ, и потому языку, какъ средству выраженія мыслей, учитъ гораздо меньше, чѣмъ любой матеріально-образовывающій предметъ. Второе не выдерживаетъ критики въ силу того простого соображенія, что пока съ однихъ лишь учителей русскаго языка будутъ взыскивать за погрѣшности противъ орѳографіи и грамматики, до тѣхъ поръ они больше всего будутъ обращать вниманіе на ту и другую, такъ какъ орѳографическія и грамматическія ошибки прежде всего бросаются въ глаза и ихъ легче всего замѣтить. Для ученика, пишущаго безграмотно, закрыты двери въ высшіе классы и въ высшія учебныя заведенія; онъ лишенъ даже возможности поступить на службу въ канцелярію. Изъ-за одного этого учителя русскаго языка, какъ-бы они сами ни смотрѣли на орѳографію и грамматику, прежде всего стараются научить своихъ учениковъ писать грамотно. Итакъ, учитель русскаго языка вопреки укоренившемуся воззрѣнію имѣетъ меньше возможности учить ему, какъ средству выраженія мыслей, чѣмъ каждый изъ учителей матеріально-образовывающихъ предметовъ.

Чего же можно и должно требовать отъ учителя русскаго языка? — Отъ учителя русскаго языка нужно требовать, чтобы онъ училъ: 1) сознательному, правильному и выразительному чтенію какъ художественныхъ, такъ и научныхъ произведеній въ прозѣ и стихахъ и рядомъ съ этимъ такой же устной рѣчи, поскольку обученіе ей можетъ и должно находиться въ связи съ обученіемъ чтенію; 2) чистописанію, скорописи, орѳографіи и пунктуаціи, поскольку они необходимы для письменнаго выраженія мыслей, которое составляетъ конечную и главную цѣль обученія письму; 3) сознательному отношенію къ построенію русскаго литературнаго языка, грамматикѣ его: этимологіи (строенію словъ) и синтаксису (строенію предложеній).

Сообразно указаннымъ тремъ требованіямъ методика русскаго языка должна состоять изъ трехъ частей: 1) методики чтенія и устной рѣчи, 2) методики письма, орѳографіи и письменной рѣчи и 3) методики грамматики.

При достиженіи намѣченныхъ выше цѣлей въ основу должны быть положены слѣдующіе принципы:

1) На первомъ году ученія, особенно на первой ступени, ни подъ какимъ видомъ нельзя давать для чтенія того, что предварительно не было разработано въ устной бесѣдѣ. Этимъ съ одной стороны достигается развитіе устной рѣчи у дѣтей съ другой — усвоеніе процесса чтенія въ высшей степени облегчается, сознательное отношеніе къ читаемому совершенно обезпечивается, самое чте-

ніе приближается къ устной рѣчи т. е. къ тому идеалу, которому должна удовлетворять внѣшняя сторона чтенія. Подобная постановка ученія возможна при условіи, что каждая статья, предназначенная для чтенія, сопровождается рисункомъ, исчерпывающимъ по мѣрѣ возможности содержаніе статьи, или же содержаніе ея таково, что можетъ быть исчерпано наглядными пособіями. При указанномъ способѣ ученія выигрываютъ сознательное отношеніе къ читаемому и вѣшнія качества чтенія, но зато страдаетъ пріобрѣтеніе навыка самостоятельно вникать въ содержаніе читаемаго, поэтому на второмъ году ученія къ предварительнымъ устнымъ бесѣдамъ съ помощью рисунка или безъ него не слѣдуетъ прибѣгать безъ особенной надобности; на этой ступени ученія необходимо пріучать дѣтей вникать въ содержаніе статей самостоятельно и передавать содержаніе ихъ по вопросамъ и безъ нихъ. Это должно способствовать развитію самостоятельно вникать въ читаемое и выработкѣ навыка въ связной литературной рѣчи подражательнымъ путемъ. На третьемъ году ученія предварительной бесѣдой можно пользоваться лишь въ тѣхъ случаяхъ, когда нужно дать представленіе или понятіе объ отдѣльныхъ предметахъ, признакахъ, совершенно незнакомыхъ дѣтямъ. Здѣсь должно упражнять въ литературной рѣчи не только путемъ подражанія образцамъ, но и на самостоятельныхъ темахъ.

2) Матеріаломъ для письма (чистописанія и правописанія) на первой и второй ступеняхъ ученія должно служить то, что было прочитано, понято и усвоено; такая постановка обученія правописанію сосредоточиваетъ вниманіе дѣтей исключительно на внѣшней сторонѣ словъ, развиваетъ у дѣтей орѳографическую зоркость и даетъ имъ возможность первые два года усвоивать правописаніе преимущественно путемъ списыванія и немногихъ орѳографическихъ правилъ, не требующихъ знанія грамматики. На третьей ступени необходимо постепенно пріучать къ письму того, что не было прочитано.

3) На первой и второй ступеняхъ ученія допустимо обученіе устному изложенію мыслей и письменному подражательному. На третьей — письменному самостоятельному съ тѣмъ однако, чтобы на первыхъ порахъ къ каждому виду письменнаго изложенія дѣти подготовлялись устно.

4) На первомъ году ученія о грамматикѣ, какъ учебномъ предметѣ, не можетъ быть и рѣчи; на второмъ году необходимо сообщеніе орѳографическихъ правилъ, не требующихъ знанія грамматики и подготовительныя свѣдѣнія къ грамматикѣ: понятіе о предметѣ, о предметѣ одушевленномъ и неодушевленномъ, о признакѣ предмета, о дѣйствіи, состояніи предмета, о признакѣ дѣйствія и т. д.; на третьемъ году необходимъ, систематическій курсъ по грамматикѣ (понятіе о словѣ и составныхъ его частяхъ и т. д.).

Исходя изъ приведенныхъ положеній, я дѣлю I часть своей „Методики“ на 2 главы: въ 1-ой говорится, какъ должно учить устной рѣчи съ помощью рисунковъ, и какъ рядомъ съ этимъ должно слѣдовать обученіе процессу чтенія; во 2-ой — какъ должно учить чтенію (сознательному, правильному и выразительному) и рядомъ съ этимъ, какъ должно совершенствовать дѣтей въ умѣніи устно излагать мысли.

Во II части „Методики“ сначала говорится, какъ учить внѣшнимъ качествамъ письма (красотѣ, чистотѣ, правильности со стороны орѳографіи и пунктуаціи), потомъ — какъ учитъ письменному изложенію чужихъ и своихъ мыслей. Эта глава II части „Методики“ находится въ тѣсной и неразрывной связи со 2 главой I части „Методики“: успѣхъ въ обученіи устной рѣчи долженъ обусловливать успѣхъ въ письменной.

Третья часть „Методики“ распадается на слѣдующія 2 главы: въ 1-ой даются общія указанія, какъ обучать грамматикѣ; въ 2-ой указывается, что и какъ должно быть сообщено по грамматикѣ. Вторая глава III части „Методики“ находится въ связи съ тѣми параграфами II-ой части „Методики“, гдѣ говорится, какъ обучать орѳографіи въ связи съ правилами, требующими знанія грамматики.

# I.

## Обученіе устной рѣчи въ связи съ обученіемъ процессу чтенія.

Чтобы вопросъ объ обученіи устной рѣчи въ связи съ обученіемъ процессу чтенія сдѣлать болѣе яснымъ, необходимо предварительно дать историческій обзоръ главнѣйшихъ методовъ обученія механизму чтенія.

### А

**Пренебреженіе обученіемъ устной рѣчи и исключительная забота о механическомъ чтеніи въ старой школѣ, при обученіи по методамъ: буквеннымъ, слоговымъ, методу Стефани и методу Жакото. Увлеченіе звуковыми упражненіями, при обученіи по звуковымъ методамъ: синтетическому, аналитическому, аналитико-синтетическому. Попытка Фогеля связать обученіе устной рѣчи съ обученіемъ процессу чтенія. Методы: артикуляціонный и американскій.**

§ 1. Старая школа сразу приступала къ обученію чтенію по буквослагательному или слоговому методамъ, заботясь исключительно о выработкѣ громкаго и бѣглаго чтенія, не обращая вниманія ни на выработку устной рѣчи дѣтей, ни на сознательное отношеніе къ читаемому.

Обученіе по буквослагательному методу шло по слѣдующимъ тремъ ступенямъ: 1) заучивались названія буквъ, 2) заучивались склады (слоги) съ помощью названія буквъ, составляющихъ слогъ, 3) читались слова посредствомъ складыванія слоговъ изъ названій буквъ.

Первая ступень. Учитель показывалъ въ алфавитномъ порядкѣ буквы и называлъ ихъ (азъ, буки, вѣди и т. д. или а, бе, ве и т. д.); ученики повторяли за нимъ; продолжалось это до тѣхъ поръ, пока ученики не усвоивали названій всѣхъ буквъ по порядку. Послѣ этого учитель требовалъ, чтобы они умѣли назвать буквы и вразбивку.

Вторая ступень. Производилось заучиваніе сначала двухбуквенныхъ, потомъ трехбуквенныхъ слоговъ, составленныхъ двоякимъ

образомъ: или къ согласной присоединялись гласныя въ азбучномъ порядкѣ (ба, бе, би, бо, бу, бы, бѣ, бэ, бё, бю, бя, бра, бре, бри, бро, и т. д.), или къ гласной приставлялись впереди согласныя въ такомъ же порядкѣ (бо, во, го, до и т. д., бро, вро, гро, дро и т. д.) Заучиваніе слоговъ производилось такимъ же образомъ, какъ и заучиваніе буквъ: учитель указывалъ слогъ, называлъ составляющія его буквы и складывалъ ихъ такъ: буки — азъ = ба, или бе — а = ба; буки — рцы — онъ = бро, или бе — эр — о = бро. Заучиваніе слоговъ продолжалось до тѣхъ поръ, пока учащіеся безошибочно не называли всѣхъ слоговъ вразбивку.

На третьей ступени читались слова такъ: добро — онъ = до, буки — рцы — онъ = бро, добро (или де — о = до, бе — эръ — о = бро, добро).

При такомъ способѣ чтенія особенно трудно читать длинныя слова: приближаясь къ послѣднимъ слогамъ, читающій забываетъ первыя. Съ величайшимъ напряженіемъ и трудомъ дѣти одолѣвали механизмъ чтенія только черезъ два — три года; многія изъ нихъ и совсѣмъ не могли научиться читать.*)

---

*) Нелѣпость изложеннаго способа обученія процессу чтенія болѣе чѣмъ очевидна. Невольно напрашивается вопросъ, какъ могъ явиться подобный методъ. Отвѣтъ даетъ исторія возникновенія европейскихъ алфавитовъ. Греки заимствовали свой алфавитъ у евреевъ, евреи у финикіянъ, а финикіяне у египтянъ. Для обозначенія словъ египтяне пользовались рисунками — іероглифами. Мало-по-малу іероглифами стали обозначать не только цѣлыя слова, но и отдѣльные звуки. Такъ, напримѣръ, чтобы написать слово Клеопатра, египтянинъ долженъ былъ нарисовать — краеугольный камень (keli), льва (labo), камышевый листъ (эке), веревочную петлю (ou...), боченокъ (pu), орла (aĥom), ладонь (tet), ротъ (ro), орла (aĥom). Если произнести только начальные звуки приведенныхъ египетскихъ словъ, то и получится слово Клеопатра. Въ данномъ случаѣ рисунокъ (іероглифъ) обратился въ букву, т. е. такой знакъ, который обозначаетъ одинъ лишь звукъ. Съ теченіемъ времени, особенно тогда, тогда письмо сдѣлалось достояніемъ не только жрецовъ, но и купцовъ, іероглифы постепенно приняли болѣе простую форму, удобную для скораго письма: изъ рисунка орла, какъ предполагаютъ, вышла прописная буква А. Финикійскіе купцы заимствовали идею фонетическаго письма у египетскихъ и приспособили ихъ азбуку къ своему языку. Изъ подражанія египтянамъ и они дали названія буквамъ не звуковыя (а, бъ, гъ. дъ, и т. п.), а предметныя: алефъ, — быкъ, бетъ — домъ, гимль — верблюдъ и т. п.). Финикіянамъ подражали евреи и греки. Греки даже не позаботились придумать свои названія для буквъ, а лишь нѣсколько измѣнили финикійскія (альфа, бета, гамма и т. д.). Указанное происхожденіе буквъ и сопровождавшія ихъ названія (предметныя, а не звуковыя) послужили источникомъ величайшихъ затрудненій при обученіи процессу чтенія и письма. Практичные римляне первые упростили буквенныя названія и нѣсколько приблизили ихъ къ звуковому значенію (а, бе, це, де . . . эмъ, энъ), что въ значительной мѣрѣ облегчило усвоеніе слоговъ. Геніальная идея не была по достоинству оцѣнена: греки продолжали придерживаться своихъ названій. Составитель древне-церковно-славянской

Крайнія затрудненія, какими сопровождается обученіе по буквосочетательному методу, побуждали педагоговъ искать средства, которыя могли бы хоть сколько-нибудь облегчить мучительный трудъ усвоенія буквъ и устранить нелѣпый способъ складыванія слоговъ.

Начиная съ XV вѣка, чтобы облегчить усвоеніе звукового значенія буквъ, стали помѣщать въ букваряхъ картинки съ изображеніемъ предметовъ, названія которыхъ начинались изучаемой буквой (вѣнокъ, вѣникъ и т. п.), съ изображеніемъ животныхъ и явленій природы, издающихъ звуки, похожіе на звуки, обозначаемые той или иной буквой (баранъ — бб', вѣтеръ — фф' и т. п.). Другимъ пріемомъ облегчающимъ запоминаніе звукового значенія буквъ, служили стихи, составленные изъ словъ, начинающихся той или иной буквой (звукомъ), напр.:

Киты суть въ моряхъ, кипарисъ на суши.
Юный, отверзай въ разумъ твоя уши.
Въ колесницу сядь, копіемъ борися,
Конемъ проѣзжай, ключемъ отоприся.
Корабль на водѣ, а въ дому корова.

Третьимъ пріемомъ служили и теперь еще служатъ рекомендованные Локкомъ кубики, на каждой сторонѣ которыхъ изображены разныя буквы. Мысль Локка о необходимости при первоначальномъ обученіи устранять все, что похоже на трудъ, до крайности довелъ Базедовъ, настаивавшій на томъ, чтобы дѣти учились читать за игрой. Онъ раздавалъ дѣтямъ наклеенныя на картонъ буквы, и тотъ ученикъ, которому доставалась изучаемая буква, назывался счастливцемъ. Послѣ усвоенія буквъ велась игра въ склады и чтеніе словъ.

---

азбуки, какъ человѣкъ, получившій греческое образованіе, въ названіяхъ буквъ подражалъ грекамъ. Его заботили не педагогическія и филологическія соображенія, а желаніе избѣжать названій, данныхъ для буквъ язычниками, и придумать такія, которыя выразили бы какую-нибудь мысль. Названіями буквъ; азъ, буки, вѣди, глаголь добро, есть, иже, земля, живете, онъ, повидимому, хотѣлъ сказать: „я, буквы зная (вѣдая), говорю (глаголю), добро есть (подразумѣвается — вамъ), которые (иже) на на землѣ живете". Побужденіе выразить посредствомъ названій буквъ какія-либо сентенціи привело къ тому, что около восьмисотъ лѣтъ наши ученики должны были доходить до умѣнія читать изложеннымъ выше способомъ. (Старообрядцы и понынѣ пользуются имъ изъ-за нежеланія отступить отъ старины). Пользованіе церковно-славянской азбукой, несоотвѣтствующей русскому языку, продолжалось до Великаго реформатора. Петръ В. и вслѣдъ за нимъ Академія наукъ старались приспособить такъ называемую гражданскую азбуку къ требованіямъ русскаго языка. Но это имъ не вполнѣ удалось вслѣдствіе недостаточнаго знакомства съ звуковымъ составомъ языка. Съ Петра Великаго вмѣсто церковно-славянскихъ названій буквъ постепенно стали входить въ употребленіе латинскія. Благодаря этому, усвоеніе слоговъ пошло нѣсколько проще и легче (де — о = до; бе — эръ — о = ро — бро — добро; де — ять = дѣ — добродѣ; те — е = те — добродѣте; эль — ерь = ль — добродѣтель).

§ 2. Желаніе устранить нелѣпый способъ складыванія слоговъ, тормозившій переходъ къ бѣглому чтенію, привело къ мысли не складывать слоговъ, а просто заучивать ихъ, не называя буквъ. Съ XVIII вѣка нѣкоторые учителя стали учить такъ: учитель произносилъ слоги: ба, ма, па..., ученики повторяли за нимъ до тѣхъ поръ, пока не усвоивали ихъ. Къ изученію слоговъ одни приступали послѣ усвоенія названій буквъ, другіе не находили нужнымъ и это дѣлать. По существу этотъ методъ не отличается отъ буквослагательнаго, но проще его и скорѣе ведетъ къ цѣли.*)

§ 3. Несмотря на указанныя положительныя качества, слоговой способъ не успѣлъ получить широкаго распространенія ни за границей, ни у насъ: на смѣну ему явились методы Стефани и Жакото, а вслѣдъ за ними и звуковой.

Методы Стефани и Жакото обыкновенно считаютъ звуковыми, но это невѣрно. Стефани отказался отъ общепринятыхъ наименованій буквъ и называлъ ихъ по звуковому значенію**) (а, бъ, въ, гъ и т. д.), вслѣдствіе чего ему удавалось пріучить учащихся составлять изъ буквъ слоги; благодаря этому, мучительное буквосложеніе и усвоеніе слоговъ стало мало-по-малу отходить въ область преданій. Жакото обучалъ процессу чтенія обратнымъ путемъ: отъ чтенія предложенія онъ переходилъ къ чтенію слова, отъ чтенія слова къ чтенію слога. Отъ чтенія слога слѣдовало бы перейти къ чтенію буквы, т. е. къ произношенію ея звукового значенія. Но Жакото этого не дѣлалъ: онъ не разлагалъ слоговъ на составляющіе ихъ звуки, не называлъ буквъ по ихъ звуковому значенію, но заставлялъ заучивать въ слогѣ общепринятыя латинскія названія: а, бе, эмъ и т. п.

Планъ занятій у Стефани былъ такой:

1) изученіе гласныхъ буквъ; при этомъ изъ изученныхъ гласныхъ составляются слоги — ау, уа и т. д.;

2) изученіе согласныхъ, при чемъ ихъ надо называть по возможности чисто — фф', мм', рр' и т. п.; изучать согласныя слѣдуетъ не въ алфавитномъ порядкѣ, а по степени трудности ихъ произношенія;

3) изученіе слоговъ, прямыхъ и обратныхъ, напр.: му — ум, да — ад; въ этихъ упражненіяхъ необходимо строго наблюдать,

---

*) Французы пользуются этимъ методомъ и въ настоящее время для выработки отчетливаго и бѣглаго чтенія. Въ такъ называемыхъ „материнскихъ“ школахъ учатъ маленькихъ дѣтей по звуковому методу, пріучающему, какъ извѣстно, къ тягучему и пѣвучему чтенію. Такъ какъ французы обращаютъ серьезное вниманіе на хорошее чтеніе и произношеніе, то въ начальной школѣ, куда дѣти 7-ми лѣтъ поступаютъ изъ материнской, продолжительное время упражняютъ въ чтеніи словъ по слогамъ.

**) Какъ это раньше рекомендовалъ Иккельзамеръ, современникъ Лютера.

чтобы звуки, входящіе въ составъ слога, произносились разомъ, какъ при бѣгломъ чтеніи, а не порознь, т. е. га, а не гг'-а, ма, а не мм'-а;

4) чтеніе словъ, сначала односложныхъ, потомъ многосложныхъ, съ упражненіемъ въ раздѣленіи словъ на слоги;

5) связное чтеніе.

Жакото училъ процессу чтенія слѣдующимъ образомъ; онъ бралъ любую книгу и читалъ первое предложеніе, положимъ, такое: „Проказница мартышка, оселъ, козелъ да косолапый мишка затѣяли сыграть квартетъ.“ Жакото читалъ и показывалъ каждое слово въ отдѣльности, ученики повторяли такъ:

Проказница
Проказница мартышка
Проказница мартышка, оселъ
Проказница мартышка, оселъ, козелъ и т. д., прибавляя по одному слову.

Когда ученики знали всѣ слова, составляющія предложеніе, и свободно могли показать и прочесть любое слово, слова разлагались на разнообразныя части, напр.: про-ка-зни-ца, прок-аз-ни-ца, проказ-ниц-а. Каждая часть показывалась, заучивалась учениками и отыскивалась ими въ другихъ словахъ. Отъ усвоенія слоговъ переходили къ усвоенію общепринятыхъ въ изучаемомъ языкѣ названій буквъ.

Параллельно съ обученіемъ чтенію Жакото обучалъ письму; письмо укрѣпляло въ памяти усвоенное на урокахъ чтенія. Изученіе десяти предложеній подобнымъ образомъ давало дѣтямъ умѣніе читать. Методъ Жакото надѣлалъ много шуму: со всѣхъ концовъ Европы съѣзжались посмотрѣть, съ какою легкостью его ученики пріобрѣтали навыкъ въ чтеніи. Тогда у всѣхъ грамотныхъ еще свѣжо было воспоминаніе о томъ, съ какимъ величайшимъ трудомъ имъ самимъ давался этотъ навыкъ. Между тѣмъ успѣхъ метода зависѣлъ не столько отъ его качества, сколько отъ личности самого Жакото. Достоинство его метода, сравнительно съ слоговыми методами, заключалось въ томъ, что въ предложеніи легче запоминается слово, а въ словѣ слогъ. До Жакото сторонники слоговыхъ методовъ заставляли заучивать одни слоги (ба, ва, га и т. д.) безъ отношенія къ словамъ.

Ясно, что ни въ методѣ Стефани, ни въ методѣ Жакото нѣтъ того, что составляетъ отличительную сторону звукового метода: нѣтъ звуковыхъ упражненій, предшествующихъ усвоенію буквъ и чтенію. Названіе буквъ по ихъ звуковому значенію, на чемъ настаивалъ Стефани, не даетъ еще основанія считать его методъ звуковымъ. Въ методѣ Жакото и этого нѣтъ, такъ что причисленіе его

метода къ звуковымъ представляетъ простое недоразумѣніе, по непонятной причинѣ прочно укоренившееся у нашихъ методистовъ.

Недостатками метода Стефани считаютъ: 1) требованіе изучить сначала всѣ буквы алфавита, а потомъ уже приступить къ связному чтенію; 2) отдѣленіе обученія чтенію отъ обученія письму. Въ томъ, что Стефани совѣтовалъ приступать къ связному чтенію послѣ изученія всѣхъ буквъ алфавита, большой бѣды, конечно, нѣтъ. Этотъ совѣтъ имѣетъ и положительное качество: онъ даетъ возможность сразу приняться за чтеніе доступныхъ дѣтскому пониманію художественныхъ статеекъ вмѣсто искусственно придуманныхъ, въ которыхъ должны встрѣчаться только изученныя буквы. Второе требованіе тоже нельзя считать недостаткомъ: процессъ чтенія весьма труденъ для дѣтей, еще труднѣе процессъ письма, а потому непедагогично заставлять ихъ, чтобы они одновременно одолѣвали обѣ эти трудности; особенно непригодно это требованіе по отношенію къ малолѣтнимъ и физически слабымъ дѣтямъ.

Методъ Жакото, несмотря на блестящій, правда, скоропреходящій успѣхъ, представляетъ одни лишь недостатки. Задалбливаніе фразъ, словъ, слоговъ и буквъ по любой книгѣ безъ всякаго пониманія того, что заучивается и къ чему заучивается, съ нашей точки зрѣнія, крайняя несообразность. Въ свое время она не казалась таковой, потому что вытѣсняла еще большую — заучиваніе однихъ только слоговъ. Сторонники совмѣстнаго обученія чтенію и письму ставятъ Жакото въ заслугу то, что онъ рядомъ съ чтеніемъ обучалъ и письму. Если принять во вниманіе сказанное раньше объ этомъ, придется согласиться, что методъ Жакото представляетъ одни лишь недостатки.

§ 4. Въ концѣ первой половины минувшаго вѣка, началось сильное увлеченіе естественнымъ методомъ въ наукѣ и изученіемъ звуковъ въ филологіи. Методисты, поддаваясь общему увлеченію, категорически признали неразумнымъ начинать обученіе грамотѣ съ буквъ, а не со звуковъ*). По ихъ мнѣнію, сначала нужно продѣлать рядъ устныхъ упражненій, ибо устная рѣчь явилась раньше письменной. Вопросъ о томъ, каковы должны быть устныя упражненія, рѣшался весьма различно. Одни методисты шли отъ простого къ сложному, другіе предпочитали итти отъ извѣстнаго къ неизвѣстному. Такъ какъ въ устной рѣчи самымъ простымъ элементомъ служитъ

*) Кл. Тихомировъ въ возраженіи на мои статьи: „Обученіе грамотѣ“ иначе смотритъ. Различіе въ воззрѣніяхъ происходитъ отъ того, что по его мнѣнію буквы: я, ё, ю, е обозначаютъ простые гласные звуки, а не слоги (йа, йо, йо, йэ), поэтому слогъ *рё* онъ разлагаетъ на *рьё*, или просто *р* и *ё*: по установившемуся взгляду рьё состоитъ изъ звуковъ рьйо, а не рьо (по нашей орѳографія — рё).

звукъ, то первымъ пришлось держаться синтетическаго метода: знакомить со звуками, звуки сочетать въ слоги, слоги въ слова, слова въ предложенія. Вторые должны были начинать съ анализа, потому что извѣстнымъ для дѣтей служитъ рѣчь и неизвѣстнымъ составныя ея части (слова), въ словахъ — слоги, въ слогахъ — звуки. Послѣ анализа рѣчи на звуки, переходили къ синтезу звуковъ въ слова. Такъ какъ у первыхъ звуки были исходнымъ пунктомъ, а у вторыхъ конечнымъ, то предварительныя устныя упражненія, какъ у тѣхъ, такъ и у другихъ получили названіе предварительныхъ звуковыхъ упражненій: у первыхъ — синтетическихъ, у вторыхъ — аналитическихъ.

Сторонникамъ синтетическихъ звуковыхъ упражненій важно знать, какіе звуки легче всего произносятся дѣтьми, и какіе наиболѣе пригодны для сочетанія въ слоги. Изъ гласныхъ наиболѣе легкими для произношенія и пригодными для сліянія съ согласными признаются *а, о, у, и*; изъ согласныхъ длительные: *с, х, щ, р.* Однако, сліяніе согласныхъ съ гласными дается дѣтямъ съ большимъ трудомъ, даже послѣ продолжительныхъ упражненій и подсказываній со стороны учащаго; особенно трудно было пріучить сливать согласные съ мягкими гласными, которые, какъ извѣстно, скорѣе представляютъ не звуки, а слоги, состоящіе изъ звуковъ: согласнаго й и гласнаго (я = йа, ю = йу, е = йэ, ё = йо). Отъ упражненій надъ звуками переходили къ постепенному ознакомленію съ буквами и къ упражненіямъ въ чтеніи тѣхъ словъ, какія можно было составить изъ усвоенныхъ буквъ. Изъ-за звуковыхъ синтетическихъ упражненій, предшествовавшихъ процессу чтенія, и самый способъ обученія получилъ названіе синтетическаго. Обученіе процессу чтенія по названному методу не обнаруживало очевидныхъ преимуществъ передъ буквослагательнымъ методомъ, почему многіе изъ педагоговъ (между прочимъ и гр. Толстой) отнеслись къ нему враждебно. Предварительныя звуковыя упражненія считали излишними, произношеніе согласныхъ безъ гласныхъ труднымъ для дѣтей и кромѣ того безцѣльнымъ, такъ какъ, по ихъ мнѣнію, отъ *бъа* дѣти точно также самостоятельно не могутъ перейти къ *ба*, какъ и отъ *бе — а* къ *ба*, особенно отъ *бе — я* къ *бя*. Къ сказанному можно прибавить, что по буквослагательному методу обученіе процессу чтенія шло гладко, безъ всякихъ хитростей, хотя, правда, съ большимъ трудомъ; при звуковомъ синтетическомъ допускались разнаго рода мудрствованія, не безъ основанія казавшіяся искусственными, такъ какъ несоотвѣтствіе между звуками нашего языка и азбукой слишкомъ рѣзко бросается въ глаза и на каждомъ шагу ставитъ непреодолимыя затрудненія: такъ, напримѣръ, никакіе пріемы не помогутъ *н* и *я* слить въ слогъ *ня*; нужно, какъ это и дѣлается при

буквослагательномъ методѣ, заучить, что *н* и *я* составляютъ слогъ *ня**).

Указанныя несообразности нѣсколько сглаживались и не такъ сильно давали себя чувствовать при аналитическомъ методѣ обученія чтенію. Разложить рѣчь на слова, слова на слоги и слоги на звуки не представляетъ такихъ затрудненій, какъ сліяніе звуковъ. Когда слово разложено на звуки, не такъ трудно по звукамъ воспроизвести его. При переходѣ отъ звуковыхъ аналитическихъ и синтетическихъ упражненій къ чтенію, поступали слѣдующимъ образомъ: разложивъ слово на звуки (*р—а—м—а*), обозначали каждый звукъ буквой (р—а—м—а) и заставляли учащихся по буквамъ воспроизвести слово — прочесть. Само собой разумѣется, что послѣ всего продѣланнаго процессъ чтенія нѣсколько облегчался. Но и при этомъ методѣ приходится сталкиваться со многими несообразностями вслѣдствіе того, что звуковой составъ словъ не совпадаетъ съ буквеннымъ. Разлагая слова: *оса, медъ, тетя, сегодня,* получаемъ звуки: *а—с—а, м$^{ь}$—о—тъ, т$^{ь}$—о—т$^{ь}$—а, с$^{ь}$—и—в—о—т—н—и,* получаемъ не то, что должны читать.

Какъ ни чувствительны указанныя несообразности, но строгіе послѣдователи естественнаго метода не желали обращать на нихъ вниманія и пошли дальше. Они разсуждали: письменныя буквы явились раньше печатныхъ, значитъ сначала нужно написать слово, а потомъ уже читать его. Подъ воздѣйствіемъ этого соображенія въ аналитическій методъ обученія процессу чтенія было внесено слѣдующее незначительное измѣненіе: послѣ разложенія предложенія на слова́, сло́ва на звуки стали знакомить учащихся не съ печатными, а съ рукописными буквами выдѣленныхъ свуковъ, заставляя учащихся писать буквы разложеннаго на звуки слова и читать написанное, т. е. стали требовать отъ учащихся, чтобы они не только устно, но и письменно закрѣпляли испытываемое ими противорѣчіе между тѣмъ, что они слышатъ, и тѣмъ, что пишутъ. Увлеченіе новымъ методомъ, получившимъ названіе *метода письма-чтеня*, было такъ велико, что о несообразностяхъ его и думать никто не смѣлъ; напротивъ, безапелляціонно утверждали, что „только въ этомъ способѣ, построенномъ въ прямомъ соотвѣтствіи естественному ходу изобрѣтенія письма, ученикъ можетъ быть доведенъ до усвоенія грамотѣ вполнѣ сознательно и самостоятельно.“

---

*) Буква въ это время подвергалась страшному гоненію: на нее стали смотрѣть какъ на что-то такое, что лишено всякаго смысла и значенія; къ звукамъ, напротивъ, стали питать какія-то особыя симпатій, не подумавъ въ пылу увлеченія, что понятіе о буквѣ шире, чѣмъ понятіе о звукѣ, такъ какъ буква представляетъ собой соединеніе представленія объ извѣстномъ звукѣ съ представленіемъ о письменномъ знакѣ. Буква безъ звука немыслима.

Таковы главнѣйшіе виды звукового метода: синтетическій, аналитическій и аналитико-синтетическій, или письма чтенія. *) Однимъ изъ видовъ звукового метода считаютъ и методъ нѣмецкаго педагога Фогеля.

---

*) При обзорѣ видовъ звукового метода нельзя обойти молчаніемъ методъ гр. Л. Н. Толстого не потому, что его методъ представляетъ собою что-либо своеобразное или важное въ методическомъ отношеніи, а для того, чтобы дать понятіе о немъ. Хотя гр. Л. Н. Толстой и говорилъ, что звуковой методъ „одно изъ самыхъ комичныхъ порожденій нѣмецкаго ума“, однако и его методъ, вопреки его собственному желанію, есть звуковой синтетическій методъ, стремящійся лишь устранить недостатки послѣдняго. Что это такъ, стоитъ лишь вникнуть въ сущность его метода, заключающуюся въ слѣдующемъ: 1) согласные звуки, по его мнѣнію, должно называть съ какимъ-либо гласнымъ призвукомъ, положимъ, *е*: *бе, ве, ле, ме, ре, хе*, и т. д.; 1) въ складываніи и разложеніи слоговъ должно упражнять учениковъ *по слуху* такимъ образомъ: учитель складываетъ слоги изъ звуковъ, или разлагаетъ слоги на звуки; ученики повторяютъ за нимъ. Учитель: *бе—у=бу*, ученики *бе—у=бу*; учитель: *пе—о=по*, ученики: *пе—о=по* и т. д. или учитель: *ба=бе—а*, ученики *ба=бе—а* и т. д. Послѣ нѣсколькихъ подобныхъ упражненій ученики постигаютъ секретъ складыванія и разложенія слоговъ и въ состояніи безъ подсказа учителя составлять и разлагать слоги: учитель говоритъ: *бе—а*, ученики отвѣчаютъ: *ба*; учитель: *ма*, ученики: *ме—а*. Самому Толстому и его противникамъ показалось бы весьма удивительнымъ, если бы имъ стали доказывать, что между ихъ методами нѣтъ существенной разницы, что методъ Толстого съ такимъ же правомъ можно считать звуковымъ, какъ и всякій другой звуковой, что они спорятъ изъ-за совершенныхъ пустяковъ, упорно не желая понять другъ друга. И въ самомъ дѣлѣ, Толстой подобно послѣдователямъ звукового метода требовалъ предварительныхъ звуковыхъ упражненій съ той лишь разницей, что онъ называлъ согласные звуки съ гласнымъ призвукомъ *е*, а его противники безъ гласнаго призвука. Геніальный человѣкъ чувствовалъ, что для дѣла не важно, называть ли согласные звуки безъ яснаго гласнаго призвука: *бъ, въ, гъ*. и т. д. или съ какимъ либо яснымъ гласнымъ призвукомъ: *бе, бы, ба* и т. д. что и въ томъ и другомъ случаѣ не происходитъ сліянія согласнаго съ гласнымъ, что *бъ—а* точно такъ же не даютъ слога *ба*, какъ и *бе—а*, что въ обоихъ случаяхъ нужно просто-на просто заучить: *бъ—а* есть *ба* или *бе—а=ба*. Напротивъ, оппоненты Толстого глубоко были убѣждены, что названія согласныхъ: *бъ, въ, гъ, дъ* и т. д. представляютъ огромное преимущество передъ названіями: *бе, ве, ге, де*, и т. д., что первыя названія даютъ дѣтямъ возможность *самостоятельно* сливать звуки въ слоги и разлагать слоги на звуки, что въ этомъ, именно, и заключается величайшее достоинство звукового метода передъ буквенными и слоговыми. Вѣра въ возможность самостоятельно, безъ подсказа учителя, сливать звуки въ слоги и разлагать слоги на звуки и великое значеніе того и другого была непоколебима; сторонники звукового метода изъ всѣхъ силъ добивались отъ учениковъ этихъ двухъ умѣній и не хотѣли признать, что и ихъ ученики въ концѣ концовъ, по подсказу учителя, заучиваютъ, что *бъ—а=ба*, какъ и по методу Толстого, съ тѣмъ лишь различіемъ, что у него происходитъ это открыто, а у нихъ замаскированнымъ образомъ. Однако, заблужденіе давало имъ смѣлость утверждать, что ихъ методъ развиваетъ мышленіе и самостоятельность учащихся, а при методѣ Толстого происходитъ та же зубряжка, какая была при обученіи по буквослагательному методу, почему его методъ безъ колебанія былъ причисленъ къ буквеннымъ и послѣ продолжительнаго печатнаго шума и состязанія со звуковымъ былъ сданъ въ архивъ. Объ этомъ нужно пожалѣть, потому что методъ Толстого проще обыкновеннаго звукового, не требуетъ отъ дѣтей невоз-

§ 5. Въ срединѣ минувшаго вѣка Фогель составилъ букварь, въ которомъ на 50 страницахъ изображены разные предметы, а подъ изображеніями напечатаны и написаны названія предметовъ. Обученіе происходило такъ: учитель показывалъ предметъ, или рисовалъ его, потомъ велъ бесѣду о предметѣ; послѣ этого учащіеся сами должны были нарисовать показанный предметъ; подъ рисункомъ учащій писалъ названіе его; учащіеся копировали написанное; учащій устно произносилъ написанное слово и заставлялъ учащихся разложить его на звуки, а написанное на буквы; указывалось на отношеніе звуковъ сначала къ написаннымъ буквамъ, потомъ къ печатнымъ; учащіеся упражнялись въ письмѣ буквъ, словъ и въ чтеніи написаннаго и напечатаннаго. Бёме къ требованіямъ Фогеля присоединилъ свои: а) загадывать загадки, относящіяся къ разсматриваемому предмету, б) заучивать и пѣть говорящія о немъ стихотворенія. Кромѣ того, Бёме уменьшилъ число нормальныхъ словъ съ 50 до 16. Методъ Фогеля называютъ методомъ *нормальныхъ словъ, синкритическимъ (смѣшаннымъ), наглядно-звуковымъ*. Названіе *методъ нормальныхъ словъ* даютъ ему потому, что въ основу обученія процессамъ чтенія и письма берутся слова, на которыхъ можно познакомить учащихся со всѣми звуками и буквами изучаемаго языка. *Смѣшаннымъ* онъ называется оттого, что въ составъ его входятъ и предметное обученіе, и обученіе устной рѣчи, чтенію, письму, рисованію и пѣнію. Названіе *наглядно-звуковой* указываетъ, что онъ соединяетъ въ себѣ обученіе предметное, наглядное съ обученіемъ по звуковому способу. Всѣ эти названія не выражаютъ вполнѣ идеи метода Фогеля, а потому лучше всего называть его по имени автора безъ связи съ именемъ Бёме, такъ какъ послѣдній въ идею метода ничего новаго не внесъ.

Методъ Фогеля начинаетъ съ обученія устной рѣчи и этимъ подготовляетъ къ чтенію и письму. На предшествующія грамотѣ бесѣды смотрѣли какъ на предметныя бесѣды, а не какъ на бесѣды, подготовляющія процессъ и сознательность чтенія. Неумѣлое пользованіе бесѣдами, клонящимися къ детальному ознакомленію съ предметами, повело къ насмѣшкамъ и нареканіямъ за то, что вмѣсто обученія чтенію знакомятъ съ такими подробностями, которыя неизвѣстны и взрослымъ. Своей сложностью и многообразіемъ занятій методъ Фогеля отпугивалъ учащихъ. Въ школахъ, гдѣ учителю приходится заниматься съ нѣсколькими отдѣленіями, этимъ методомъ нѣтъ возможности пользоваться, почему и остановились

---

можнаго — сліянія звуковъ въ слоги и разложенія слоговъ на звуки, не оказываетъ отрицательнаго вліянія на правописаніе, страдающее теперь отъ навыка въ анализѣ словъ на звуки (см. мою „Методику письма“).

на методѣ письма-чтенія какъ болѣе простомъ, упустивъ изъ виду, что при методѣ Фогеля несообразности разложенія словъ на звуки и сліянія звуковъ въ слова не такъ сильно были бы чувствительны: Фогель сначала давалъ цѣльные слуховые и зрительные образы словъ, а потомъ уже переходилъ къ разложенію ихъ на звуки и буквы, т. е. поступалъ такъ, какъ совѣтуютъ поступать нѣкоторые методисты послѣдняго времени, не стѣсняющіеся выдавать свои методы за новые, хотя въ ихъ методахъ новаго ничего нѣтъ, кромѣ рекламныхъ заглавій.

§ 6. Въ позднѣйшее время появились методы: 1) артикуляціонный*) и 2) методъ цѣлыхъ образовъ. Первый методъ имѣетъ цѣлью усовершенствовать звуковой методъ — устранить трудность звукосліянія, второй усовершенствовать методъ Фогеля. Разработку артикуляціоннаго метода у насъ сдѣлали Терешкевичъ и Тимофеевъ.

Терешкевичъ, повидимому, путемъ одной лишь практики сознался отрицательныя стороны звукового метода и пришелъ къ мысли, что недостаточно знать, изъ какихъ звуковъ состоитъ данное слово, необходимо еще знать, въ чемъ заключается техника произношенія звуковъ для образованія словъ. Поэтому, чтобы учащіеся могли произнести слово по даннымъ звукамъ, необходимо произвести съ ними анализъ *произношенія* требуемаго слова. Для достиженія этого Терешкевичъ предлагаетъ, чтобы учитель прежде всего обратилъ вниманіе ихъ на то, что дѣлается съ органами рѣчи во время произношенія, положимъ, слога *му*. Наблюдая за тѣмъ, какъ учитель произноситъ *му*, учащіеся подмѣчаютъ, что онъ сперва сжимаетъ свои губы, затѣмъ дѣлаетъ ихъ трубочкой. Учитель поясняетъ, что когда сжимаетъ губы и подаетъ голосъ, то слышится звукъ *м*, и заставляетъ учащихся продѣлать это; затѣмъ указываетъ, что, когда онъ дѣлаетъ губы трубочкой и подаетъ голосъ, то слышится звукъ *у*; наконецъ, онъ объясняетъ, что для того, чтобы изъ этихъ двухъ звуковъ при произношеніи получился слогъ, необходима одна сноровка; и это особенно важно, иначе слогъ не получится; сноровка эта заключается въ томъ, чтобы органы рѣчи перемѣстить изъ одного положенія въ другое такъ быстро, чтобы только одинъ разъ пришлось раскрыть ротъ и только одинъ разъ подать голосъ; только тогда изъ двухъ разныхъ звуковъ получается слогъ, и звуки какъ бы сливаются. Учитель еще разъ заставляетъ учащихся наблюдать за своими губами и произноситъ *му*, но только на этотъ разъ нѣмымъ способомъ, т. е. при произношеніи онъ не подаетъ голоса;

---

*) Артикуляція — совокупность всѣхъ тѣхъ физіологическихъ дѣятельностей говорильнаго аппарата, которыя происходятъ при произнесеніи звука.

учащіеся видятъ по его губамъ способъ произношенія слога, но звуковъ не слышатъ. Такимъ образомъ они познаютъ тайну сліянія не слухомъ, какъ это предполагаютъ сторонники аналитико-синтетическаго звукового метода, а умомъ, такъ какъ нѣкоторые ограны рѣчи у насъ скрыты. Впослѣдствіи учителю остается только предложить имъ произнести самимъ по указанному способу сперва звукъ *м*, потомъ звукъ *у* и посмотрѣть, что получится. Въ этомъ случаѣ ошибки и затрудненія не бываетъ, и любой ученикъ произноситъ правильно *му*. Чтобы убѣдиться въ пріобрѣтенномъ учениками знаніи, учитель даетъ другіе звуки, объясняя способъ ихъ произношенія. Онъ заставляетъ учениковъ произносить каждый изъ этихъ звуковъ въ отдѣльности: положимъ, это будутъ звуки *а* и *н*; затѣмъ онъ предлагаетъ ученикамъ произнести сперва звукъ *н*, потомъ звукъ *а* такъ, чтобы образовался одинъ слогъ, показываетъ имъ нѣмымъ способомъ, какъ это сдѣлать; и ученики произносятъ вслухъ, безъ всякаго затрудненія *на*.

По утвержденію Терешкевича, благодаря приведеннымъ упражненіямъ, ученики постигаютъ процессъ сліянія звуковъ и сознаютъ, что все дѣло въ нашихъ органахъ рѣчи и въ извѣстной сноровкѣ управлять ими; они видятъ это, когда учитель нѣмымъ способомъ показываетъ передъ ними произношеніе различныхъ слоговъ; они убѣждаются въ этомъ, когда, продѣлывая то-же самое, произноситъ вслухъ тѣ-же слоги. Все просто, открыто и понятно, почему предлагаемый имъ способъ обученія чтенію онъ называетъ *натуральнымъ звуковымъ методомъ*. Однимъ изъ преимуществъ его, по мнѣнію Терешкевича, служитъ то, что онъ съ первыхъ же уроковъ, самыхъ важныхъ при обученіи, даетъ мѣсто наглядности, заключающейся въ демонстрированіи передъ учениками способа произношенія требуемаго слога. Эта наглядность естественнымъ образомъ приводитъ къ мысли, что, при пользованіи натуральнымъ звуковымъ методомъ, на первыхъ порахъ нужно брать такіе согласные, которые при произношеніи открыто выражаются въ органахъ рѣчи (*м*, *б*, *ф*). За ними должны слѣдовать такіе согласные, способъ произношенія которыхъ настолько легко объяснимъ, что учащіеся не встрѣчаютъ затрудненій при воспроизведеніи ихъ на основаніи приведеннаго объясненія. Это требованіе идетъ въ разрѣзъ съ требованіемъ обучающихъ по одному изъ видовъ господствующаго звукового метода, рекомендующаго брать слова съ длительными согласными звуками *с*, *ш*, *х* и другими.

Не одобряетъ Терешкевичъ и совѣта сторонниковъ общепринятаго звукового метода давать дѣтямъ при началѣ обученія для сліянія обратные слоги, состоящіе изъ гласнаго съ согласнымъ (ум, ус). По его мнѣнію, такой пріемъ не устраняетъ затрудненій, воз-

никающихъ при чтеніи прямыхъ слоговъ (ма, ба, па и т. п.), почему время, потраченное на чтеніе обратныхъ слоговъ, должно считать потеряннымъ. Исходя изъ личныхъ наблюденій надъ учащимися и изъ того факта, что въ языкѣ начинающихъ говорить дѣтей нѣтъ обратныхъ слоговъ, а только прямые (ма-ма, па-па, дя-дя, ня-ня и т. п.), Терешкевичъ приходитъ къ заключенію, что прямые слоги легче для дѣтей, чѣмъ обратные.

Терешкевичъ вноситъ кое-какія поправки въ существующій звуковой методъ, но за ними нельзя признать важнаго значенія Только подъ вліяніемъ крайняго увлеченія можно утверждать, что достаточно обратить вниманіе дѣтей на органы рѣчи во время произнесенія звуковъ, чтобы они сливали ихъ въ слоги. Подобно тому, какъ сторонники существующаго звукового метода не могутъ добиться, чтобы дѣти самостоятельно, безъ подсказа сливали звуки, такъ и послѣдователи Терешкевича не добьются этого, сколько бы они не сжимали губы и не вытягивали ихъ трубочкой или инымъ какимъ-либо образомъ. Цѣннымъ остается лишь то, что Терешкевичъ для первыхъ упражненій беретъ губные согласные звуки, изъ которыхъ, особенно губныхъ мгновенныхъ, вмѣстѣ съ гласнымъ легче образовать слогъ, чѣмъ изъ другихъ согласныхъ. Это зависитъ отъ природы губныхъ согласныхъ, а не отъ зрительнаго демонстрированія произношенія ихъ. Губной, особенно мгновенный звукъ безъ гласнаго произносится съ трудомъ и настоятельно требуетъ послѣ себя гласнаго звука, почему образованіе слоговъ изъ губныхъ и гласныхъ дается легко и должно быть пріобрѣтено учащимимся простымъ навыкомъ безъ тѣхъ продолжительныхъ, томительныхъ и совершенно лишнихъ упражненій, которыя рекомендуетъ Терешкевичъ. Интересующіеся найдутъ ихъ въ его сочиненіи „Натуральный звуковой методъ.“

Тимофеевъ называетъ артикуляціонный методъ *естественнымъ* потому, что пользованіе имъ даетъ возможность съ первыхъ уроковъ вызвать въ ученикѣ ту-же рѣчевую работу, какая въ немъ совершается, когда онъ говоритъ. По его мнѣнію, этотъ методъ развиваетъ въ дѣтяхъ наблюдательность и даетъ имъ ясное представленіе о рѣчевой работѣ, звукѣ, буквѣ и процессѣ звукосліянія по буквамъ.

Къ похвалѣ Тимоѳеева нужно отнестись съ осторожностью. Развивать наблюдательность на рѣчевыхъ органахъ произнесенія нѣсколькихъ звуковъ — весьма неблагодарная задача: лицамъ, обладающимъ слухомъ, противоестественно сосредоточивать вниманіе на зрительныхъ впечатлѣніяхъ отъ рѣчевыхъ органовъ вмѣсто слуховыхъ; это — удѣлъ тѣхъ несчастныхъ, которые лишены дара слуха. Зрительныя проявленія рѣчи такъ ничтожны, что едва ли стоитъ

обращать на нихъ вниманіе. Интересъ къ нимъ скорѣе можетъ отвлекать отъ воспріятія слуховыхъ впечатлѣній. Стоитъ передъ зеркаломъ произнести звуки: *б—п, в—ф, ж—ш, г—х,* и др., чтобы вполнѣ убѣдиться, что наблюденіе за органами рѣчи не даетъ возможности различить звуки, положимъ, *б* и *п,* что сущность звукового впечатлѣнія въ слухѣ, а не въ зрѣніи. Дѣтей, умѣющихъ уже говорить, никакими мѣропріятіями нельзя оградить отъ произнесенія звуковъ отдѣльно, хотя бы про себя, а слѣдовательно и устранить трудности звукосліянія. Если даже допустить возможность устраненія этой трудности, то во всякомъ случаѣ оно ничѣмъ не вознаграждается, такъ какъ дѣти должны заучивать трудныя и ничего не говорящія ихъ уму названія: „дующій черезъ щелку“ и т. п. Словомъ, артикуляціонный методъ отнимаетъ много времени на совершенно ненужныя, не ведущія къ цѣли занятія, отвлекаетъ отъ того, чему необходимо и важно учить дѣтей — умѣнію говорить и понимать читаемое. Изъ этого метода кое-какія полезныя указанія можно извлечь лишь для обученія дѣтей, затрудняющихся произносить нѣкоторые звуки.

Остается сказать о методѣ цѣлыхъ образовъ, или методѣ совокупностей, ведущемъ къ умѣнію читать путемъ усвоенія цѣлыхъ словъ, безъ предварительнаго усвоенія буквъ, съ помощью рисунковъ. Рисуется, положимъ, въ совершенно схематической формѣ *рыба*; въ изображеніе рыбы вписывается слово *рыба*. Учащіеся срисовываютъ и рыбу, и слово „рыба“. Послѣ пріобрѣтенія учащимися навыка отчетливо копировать изображенія предметовъ и слова, приступаютъ къ чтенію вписанныхъ въ рисунки словъ. Когда дѣти начинаютъ бѣгло читать эти слова, учитель постепенно уничтожаетъ изображенія, въ которыя вписаны читаемыя слова, наконецъ, слова остаются одни, безъ всякаго признака сопровождавшихъ ихъ раньше рисунковъ. Мало-по-малу изображенія предметовъ тускнѣютъ въ памяти дѣтей, но зато рѣзче запечатлѣваются образы словъ. Изъ усвоенныхъ словъ составляются предложенія и даются для чтенія.

Въ такомъ видѣ методъ цѣлыхъ образовъ ведетъ къ умѣнію читать путемъ продолжительнаго механическаго заучиванія словъ. Онъ является болѣе или менѣе пригоднымъ для тѣхъ языковъ, въ которыхъ орѳографія очень рѣзко отличается отъ произношенія словъ, какъ въ англійскомъ и французскомъ языкахъ. Наиболѣе тщательно разработали его американцы, почему онъ извѣстенъ также подъ названіемъ американскаго. У американцевъ онъ имѣетъ нѣкоторыя отличительныя черты, а именно:

1) бесѣдуютъ съ учениками, вызывая ихъ на изложеніе какихъ-либо мыслей по поводу предметовъ, очень часто принесенныхъ ими самими; 2) записываютъ на доскѣ и оставляютъ на долгое время написанныя предложенія съ тѣмъ, чтобы ученики узнавали выска-

занныя ими самими мысли или наблюденія; 3) выдѣляютъ слова, сначала тѣ, которыя узнаются самими дѣтьми изъ повторенія ихъ въ цѣломъ рядѣ фразъ; 4) группируютъ слова по „звуковымъ семействамъ", выдѣляютъ звуки и ихъ знаки — буквы и 5) въ концѣ концовъ переходятъ отъ писаннаго шрифта къ печатному.

При обученіи по изложенному методу школьники долгое время не въ состояніи, подобно нашимъ дѣтямъ, разбирать незнакомыя имъ слова, и не такъ скоро научаются читать, но зато, когда уже научились, то читаютъ не механически, а съ яснымъ пониманіемъ каждаго выраженія и слова. Человѣкъ только тогда умѣетъ дѣйствительно читать, по мнѣнію американцевъ, когда съ печатными знаками непосредственно ассоціируется у него извѣстный рядъ представленій и чѣмъ незамѣтнѣе происходитъ эта ассоціація, тѣмъ лучше человѣкъ читаетъ. Ученики должны быть доведены до того, чтобы видѣть не буквы собственно и не слова, а какъ бы мысли, образы предметовъ и ихъ положеній; слово должно быть такимъ же живымъ напоминаніемъ извѣстнаго представленія, какъ рисунокъ. Составители американскихъ букварей замѣняютъ слова рисунками, если къ этому представляется возможность, съ цѣлью дать ученикамъ разнообразный матеріалъ для чтенія, напр.:

лежитъ на столѣ. У него на рукахъ

а не

Кромѣ изложеннаго метода *предложеній*, американцы практикуютъ еще методъ *словъ*, отличающійся отъ перваго тѣмъ, что для упражненій въ чтеніи берутся не предложенія, а отдѣльныя слова.

Недостаткомъ изложеннаго метода нѣкоторые педагоги считаютъ то, что онъ не вырабатываетъ навыка всматриваться въ буквы, вслѣдствіе чего чтеніе можетъ быть неточнымъ. На это можно возразить, что и при другихъ методахъ чтеніе бываетъ неточнымъ. Прежде всего нужно заботиться, чтобы чтеніе было сознательнымъ, а этого американскій методъ достигаетъ. Онъ даже злоупотребляетъ средствами, ведущими къ сознательности: не только требуетъ предварительной бесѣды о томъ, что подлежитъ чтенію, но и рекомендуетъ помѣщать рисунки вмѣсто словъ. Послѣднее должно признать скорѣе вреднымъ, чѣмъ полезнымъ, такъ какъ пестритъ текстъ, отвлекаетъ вниманіе отъ другихъ словъ, а главное, лишаетъ дѣтей

необходимости воспроизвести въ памяти тѣ представленія, которыя у нихъ образовались во время предварительной бесѣды. Къ недостаткамъ метода относятъ и требованіе, чтобы дѣти заучивали произношеніе словъ до ознакомленія съ ихъ буквеннымъ составомъ. Этотъ недостатокъ настолько чувствителенъ, что въ настоящее время нѣкоторые американскіе педагоги стали обращаться къ звуковому методу, хотя онъ и не пригоденъ для англійскаго языка, вслѣдствіе рѣзкаго различія между произношеніемъ словъ и ихъ орѳографіей.

По мнѣнію Кульмана, американскій методъ предложеній есть методъ Жакото съ нѣкоторыми измѣненіями*). Это невѣрно: Жакото путемъ одной лишь зубряжки выучивалъ дѣтей умѣнью читать и писать; американскій методъ, какъ мы видѣли, подходитъ къ этимъ умѣньямъ совершенно иначе; между обоими методами такая пропасть, что ихъ и сравнивать нельзя. Американскій методъ близокъ методу Фогеля и стремится усовершенствовать его.

Сдѣлана попытка воскресить и усовершенствовать слоговой методъ. Хотя за это взялись такіе солидные педагоги, какъ Мироносицкій и Бочкаревъ, но на достиженіе ими благопріятныхъ результатовъ нельзя надѣяться.

§ 7. Разсмотрѣнными методами исчерпываются всѣ важнѣйшіе способы обученія грамотѣ, какіе когда-либо примѣнялись и примѣняются въ школахъ, а именно: *буквослагательный, слоговой, методы Стефани* и *Жакото, звуковой* (въ трехъ видахъ: синтетическій, аналитіическій и аналитико-синтетическій, или письма-чтенія), *методъ Фогеля, артикуляціонный* и *методъ цѣлыхъ образовъ (американскій)*.

Сущность названныхъ методовъ вкратцѣ состоитъ въ слѣдующемъ. Буквы получили предметныя названія (алефъ — быкъ, бетъ — домъ, гиммель — верблюдъ и т. п.), а не звуковыя (а, бъ, въ, и т. п.), вслѣдствіе чего явилась необходимость заучивать слоги. Первой попыткой облегчить бремя первоначальной учебы было освобожденіе буквъ отъ предметныхъ названій, второй — стремленіе заучивать слоги безъ названія буквъ, третьей — освобожденіе буквенныхъ названій даже отъ лишнихъ гласныхъ призвуковъ, такъ чтобы названіе буквъ (а, бъ, въ, и т. д.) приблизились къ звуковому значенію буквъ въ словахъ; четвертой — введеніе предварительныхъ звуковыхъ упражненій (синтетическихъ, аналитическихъ и аналитико-синтетическихъ), изъ-за которыхъ и самый методъ обученія грамотѣ получилъ названіе звукового; пятой — ознакомленіе дѣтей съ правильной артикуляціей произношенія звуковъ. Артикуляціонный методъ заканчиваетъ попытки облегчить процессъ звукосліянія. Новую

*) Такое мнѣніе высказано имъ въ книгѣ „Педагогическая академія въ очеркахъ и монографіяхъ.“ Ч. 1, стр. 22. Въ его же „Методикѣ русскаго языка“ оно уже не повторяется. Вѣроятно, Кульманъ согласился со мной.

эру въ вопросѣ обученія грамотѣ открылъ Фогель, подготовлявшій къ процессу чтенія путемъ предварительныхъ бесѣдъ. Американскій методъ представляетъ лишь упрощеніе метода Фогеля.

Какой же изъ разсмотрѣнныхъ методовъ самый лучшій? На предложенный вопросъ невозможно дать положительнаго отвѣта. Мы видѣли, что методъ Стефани своей простотой и ясностью быстро завоевалъ симпатіи и широко распространился. Но рядомъ съ нимъ шумную славу пріобрѣлъ и методъ Жакото. Репутація звукового метода недавно казалась ненарушимой*). Занятія анализомъ словъ и синтезомъ звуковъ считались краеугольнымъ камнемъ первоначальнаго обученія — камнемъ, на которомъ основывались интересъ къ грамотѣ, развитіе мышленія и самодѣятельности учащихся, быстрота пріобрѣтенія умѣній читать и писать. Въ настоящее время чуть ли уже не общимъ мѣстомъ становится, что звуковыя упражненія скучны, вредны для процесса чтенія и письма, даже противоестественны, потому что живое слово не можетъ быть разложено на звуки. Какъ противоядіе противъ звукового метода одни выдвигаютъ артикуляціонный и убѣждаютъ, что онъ вноситъ жизнь, возбуждаетъ у дѣтей интересъ и вниманіе и т. д.; другіе восхваляютъ „методъ цѣлыхъ образовъ“, о которомъ американскій педагогъ Фарнгамъ категорически заявилъ, что этотъ методъ рѣшаетъ вопросъ о раціональномъ способѣ обученія для американскихъ школъ.

Рѣшать вопросъ о преимуществахъ одного метода передъ другимъ затруднительно потому, что большая часть методовъ весьма сложны, состоятъ изъ нѣсколькихъ частей. Въ одномъ одна часть хороша, въ другомъ — другая. Методъ Стефани сразу, просто и опредѣленно ведетъ къ умѣнію читать; методъ Жакото тоже; но оба метода не подготовляютъ къ чтенію путемъ устныхъ бесѣдъ. Если оцѣнивать методы съ той точки зрѣнія, что наилучшимъ методомъ должно признать тотъ, который скорѣе всего приводитъ къ умѣнію хорошо читать, то названные методы, пожалуй, придется признать наилучшими. Если оцѣнивать методы глазами филолога, болѣе всего дорожащаго сознательнымъ отношеніемъ къ звуковому составу словъ, тогда нужно отдать предпочтеніе звуковому, особенно артикуляціонному, и признать непригодными методы Стефани и Жакото. Если подойти къ нимъ (къ методамъ обученія грамотѣ) съ требованіями воспитывающаго обученія, тогда должно признать

*) Покойный редакторъ журнала „Русская школа“ Г. Я. Гуревичъ отказался было печатать мои статьи, направленныя противъ звукового метода, мотивируя свой отказъ тѣмъ, что въ журналѣ были помѣщены статьи, говорившія о звуковомъ методѣ, какъ единственно разумномъ. Почтенный редакторъ согласился напечатать ихъ послѣ долгихъ убѣжденій (1904 г.), но въ скоромъ времени помѣстилъ возраженіе на нихъ Кл. Тихомирова, оставленное мной безъ отвѣта за недосугомъ.

наиболѣе цѣлесообразными изъ нихъ методы Фогеля и методъ цѣлыхъ образовъ, потому что они одни съ помощью предварительныхъ устныхъ бесѣдъ сначала знакомятъ учащихся съ тѣмъ матеріаломъ, который подлежитъ чтенію, заставляютъ ихъ раньше устно сказать то, что потомъ читаютъ, благодаря чему они читаютъ вполнѣ сознательно и овладѣваютъ самымъ процессомъ чтенія сравнительно легко. Отдать предпочтеніе тому или иному методу затруднительно еще и потому, что нужно считаться не только съ качествами методовъ, но и съ личностью учителя, и съ особенностями изучаемаго языка. Учитель, неспособный вести оживленной бесѣды съ дѣтьми, методомъ Фогеля наведетъ тоску и скуку на дѣтей; напротивъ, по методу Стефани у такого учителя можетъ пойти обученіе болѣе или менѣе успѣшно. Методъ цѣлыхъ образовъ можно считать пригоднымъ для такихъ языковъ, правописаніе которыхъ слишкомъ рѣзко разнится отъ правильнаго произношенія; но для языковъ, гдѣ между произношеніемъ словъ и ихъ правописаніемъ нѣтъ рѣзкаго различія, этотъ методъ въ цѣломъ не годится.

---

## Б.

### Обученіе устной рѣчи и процессу чтенія съ помощью стѣнныхъ таблицъ.

Недостатки существующихъ методовъ обученія грамотѣ должны побудить педагоговъ искать пріемъ, который наилучше удовлетворялъ бы своему назначенію. Я лично остановился на слѣдующихъ соображеніяхъ: пріобрѣтеніе навыка въ процессѣ чтенія крайне трудно для дѣтей и настолько поглощаетъ ихъ силы и вниманіе, что они не вникаютъ въ содержаніе читаемаго, поэтому прежде всего необходимо облегчить процессъ чтенія и поставить его въ такія условія, чтобы читаемое было совершенно яснымъ и понятнымъ. Достигнуть этого можно лишь въ томъ случаѣ, если для чтенія будетъ даваться только то, что раньше было усвоено и понято устно.

Для обученія дѣтей устной рѣчи въ классѣ и для первыхъ упражненій въ чтеніи наиболѣе подходящимъ пособіемъ слѣдуетъ признать такія таблицы, на которыхъ рядомъ съ рисунками находятся буквы и слова. Съ этой цѣлью мной составлены 24 таблицы *).

---

*) Величина каждой таблицы 50×36 сантиметровъ, стоимость всѣхъ — 1 р. 20 к. Имѣются въ книжномъ магазинѣ А. Вальтеръ, Я Рапа и Ко. Рига, Театральная, 9.

Приступая къ изученію таблицы, учитель можетъ во время устной бесѣды закрыть буквы и слова, чтобы всецѣло сосредоточить вниманіе дѣтей на изучаемомъ рисункѣ, но предварительно нужно показать всю таблицу, дабы не вызывать у дѣтей желанія проникнуть въ то, что закрыто.*)

На первой таблицѣ изображена ива. Ива взята для первой бесѣды по слѣдующимъ соображеніямъ. Слово „ива“ состоитъ изъ такихъ звуковъ, которые не представляютъ затрудненій ни для русскихъ дѣтей, ни для дѣтей инородцевъ.

# 1. И В А ива*)

Ива не такъ близко знакома дѣтямъ, какъ излюбленный сторонниками американскаго метода котъ, а потому бесѣда о ней пред-

*) Для удобства закрыванія мной придуманъ ящикъ: дно ящика равно величинѣ таблицы, бока высотой всего одинъ сантиметръ ($^1/_2$ дюйма), крышка состоитъ изъ 4 дощечекъ такой ширины, что первая закрываетъ буквы, вторая рисунокъ, третья — первое слово, четвертая второе. Къ дощечкамъ прибиты планочки длиннѣе самой

ставляетъ для нихъ больше интереса, особенно потому, что съ этимъ деревомъ соединены пріятныя воспоминанія о сережкахъ (нѣжно пушистыхъ цвѣтахъ ивы), вокругъ которыхъ при ласкающемъ весеннемъ солнышкѣ кружатся и радостно жужжатъ пчелки.

Въ школьномъ музеѣ должны быть: вѣтка (ивы) съ цвѣтами (съ „сережками"), вѣтка съ листьями, вѣтка безъ листьевъ и нѣсколько прутьевъ. Сначала учитель показываетъ дѣтямъ вѣтку съ цвѣтами и вопросами вызываетъ на бесѣду: Съ какого дерева срѣзана вѣтка? Въ какое время года она срѣзана? и т. д. или предоставляетъ кому-либо изъ дѣтей передать всѣ свои наблюденія, связанныя съ такой вѣткой. — Послѣ этого учитель, показывая вѣтку съ листьями и вѣтку безъ листьевъ, спрашиваетъ, какая разница между вѣтками (на одной вѣткѣ есть листья, на другой нѣтъ листьевъ; первая — вѣтка съ листьями, вторая — вѣтка безъ листьевъ). Дальше учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на листья, на ихъ форму и цвѣтъ, на ихъ отличіе отъ листьевъ, положимъ, березы. Теперь можно перейти къ рисунку. Учитель заставляетъ показать листья, вѣтки съ листьями, вѣтки безъ листьевъ, сучья, стволъ, корни.

Послѣ приведенной бесѣды, учитель указывая на буквы: И—В—А, говоритъ: *и—в—а;* указывая на малыя буквы, говоритъ: *и—в—а;* спрашиваетъ, сколько большихъ буквъ, сколько малыхъ, какія большія буквы сходны, какая большая буква отличается отъ малой. По требованію учителя, ученики должны указать буквы: **и, а, в**, назвать буквы по порядку и въ разбивку, прочесть цѣлое слово, прочесть слоги: **и—ва.** Точно такимъ же образомъ должно происходить чтеніе словъ, изученіе буквъ и слоговъ по остальнымъ таблицамъ.

Если ученіе происходитъ при такихъ условіяхъ, что учитель располагаетъ свободнымъ временемъ, то можно изъ прутиковъ составить буквы И, В, А, предложить дѣтямъ дома вырѣзать ихъ изъ бумаги и принести въ классъ. Изъ прутьевъ ивы учитель дѣлаетъ плетень, говоритъ, что изъ нихъ дѣлаютъ корзины. Словомъ, ива даетъ весьма много матеріала для бесѣды, для воспоминаній; надъ ея прутьями можно произвести интересный для дѣтей опытъ: одинъ прутикъ ивы поставить въ бутылку съ водою, другой воткнуть во влажную землю. Въ томъ и другомъ случаѣ нижняя часть прутика пуститъ корешки, а верхняя — листья.

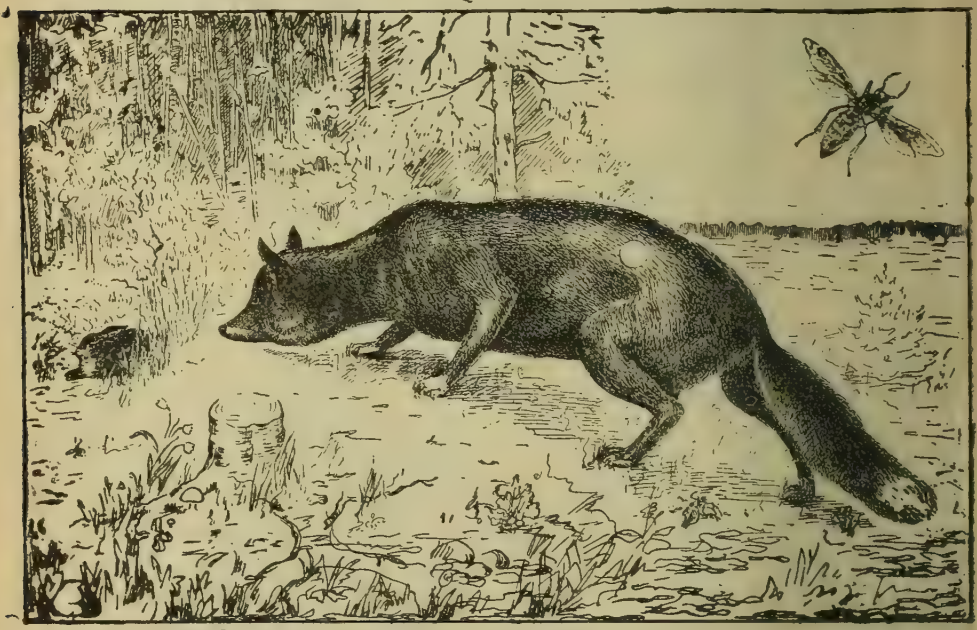
---

дощечки. Выступы планочки закладываются въ вырѣзы боковъ ящика. Таблица кладется въ ящикъ и показывается дѣтямъ, потомъ закрываются буквы и слова, остается открытымъ рисунокъ. Послѣ ознакомленія съ рисункомъ, послѣдній закрывается, открываются буквы, потомъ первое слово и, наконецъ, второе.

**) На таблицахъ буквы и слова размѣщены иначе: вверху изучаемая буква (большая и малая), внизу по два слова, содержащія въ себѣ изучаемую букву. Буквы на таблицахъ настолько велики, что видны на разстояніи 3—4 саженъ.

Приступая ко второй таблицѣ, учитель сначала сосредоточиваетъ вниманіе дѣтей на изображеніи осы, которое должно вызвать въ памяти дѣтей, какъ всѣ боятся ея, потому что она очень больно жалитъ; какъ стараются убить её или прогнать отъ себя; какъ она уноситъ въ своё гнѣздо мухъ, какъ любитъ лакомиться сладкимъ, какъ портитъ въ саду сладкія груши и т. д. Хорошо при этомъ показать затѣйливо сдѣланное гнѣздо осъ. Оса вызываетъ не мало воспоминаній у дѣтей, особенно деревенскихъ, и развязетъ у нихъ языкъ. Послѣ бесѣды дѣти запоминаютъ звуковое значеніе буквъ: **о** и **с**, читаютъ слово **оса**.

# 2. О о. С с. О са́. Л л. Ли са́.



Такъ какъ на таблицѣ зайчикъ не весь виденъ, то слѣдуетъ показать особый рисунокъ зайца и сравнить его съ лисой: указать сходство и различіе между ними, не вдаваясь, конечно, въ подробности, ограничиваясь тѣмъ, что въ силахъ подмѣтить сами дѣти, разсматривая изображенія зайца и лисицы.

3-я таблица переноситъ учащихся въ семейную обстановку и пробуждаетъ цѣлый рядъ воспоминаній о томъ, какъ мать и отецъ пріучаютъ маленькихъ дѣтей ходить, какъ ихъ побуждаютъ къ этому

показываніемъ игрушекъ; какъ дѣти играютъ ими. Третья таблица изучается, когда дѣти успѣли уже нѣсколько привыкнуть другъ къ другу и къ учителю, а потому съ большей откровенностью будутъ говорить о домашней своей жизни. Ошибочно поступаютъ тѣ педагоги, которые первыя классныя бесѣды начинаютъ съ бесѣдъ о домашней жизни. Нахожу также нецѣлесообразнымъ посвящать особые уроки бесѣдѣ о классной обстановкѣ въ виду того, что съ ней лучше знакомить дѣтей по мѣрѣ надобности; особенно неудобно это въ тѣхъ инородческихъ школахъ, гдѣ дѣти затрудняются произносить слова со звукомъ **с** (столъ, стулъ, классная доска, стѣна).

## 3. М м. Мама. П п. Папа.

Четвертая таблица переноситъ въ деревенскую обстановку, къ сожалѣнію, незнакомую городскимъ дѣтямъ. Но въ этомъ большой бѣды не будетъ, если учитель до разсмотрѣнія таблицы покажетъ

дѣтямъ модели оси, колеса, чеки и шкворня. Учитель надѣваетъ колесо на ось, не втыкая въ нее чеки, — колесо скатывается съ оси; потомъ надѣваетъ его на ось и втыкаетъ въ нее чеку, колесо держится на оси. Дѣти начинаютъ понимать значеніе чеки, столь

# 4. У у. Усъ. Ось. Ы ы. Усы. Оси.

ничтожной части экипажа, на которую городскія дѣти не обращали никакого вниманія. Послѣ этого хорошо прочесть дѣтямъ извѣстный разсказъ Даля: „Ось и чека“ *). Предшествующая чтенію бесѣда

*) Такъ какъ этотъ разсказъ въ современныхъ хрестоматіяхъ встрѣчается рѣдко, то нахожу необходимымъ привести содержаніе его.

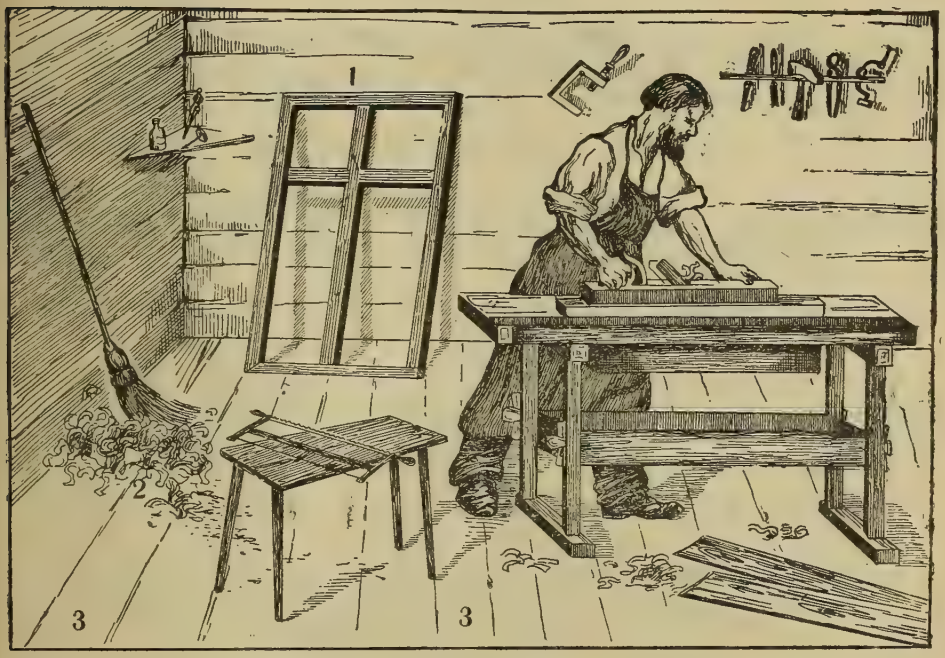
Извощикъ Семенъ ѣхалъ по пустынному мѣсту съ тяжелою кладью. Вдругъ у него задымилась ось. Какъ онъ ни старался ее залить и засыпать, не могъ помочь бѣдѣ. Въ это время наѣзжаетъ сзади извощикъ Архипка, а къ его телѣгѣ съ боку привязана запасная ось. Семенъ сталъ просить уступить ему ось, но Архипка запросилъ за нее два рубля. Поторговался, поторговался бѣдный Семенъ и заплатилъ два рубля. Подвели ось и только что тронулись съ мѣста, какъ у Архипки скатилось заднее колесо, потому что онъ потерялъ чеку. Забывъ свой поступокъ съ Семеномъ,

должна сдѣлать разсказъ понятнымъ для дѣтей. Перейдя къ таблицѣ, учитель можетъ спросить, сколько осей изображено на ней; чѣмъ отличается одна ось отъ другой (одна ось съ чеками и шкворнемъ); изъ чего дѣлаются оси.

Въ томъ, что на таблицѣ усы мало замѣтны, тоже нѣтъ бѣды, потому что это даетъ поводъ предложить дѣтямъ вопросъ, у кого есть усы, и отвлечь ихъ въ область личныхъ наблюденій.

Разсматриваемая таблица представляетъ затрудненія при переходѣ къ чтенію помѣщенныхъ на ней словъ: **усъ, ось,** оканчивающихся буквами, не обозначающими звуковъ. Учитель называетъ ихъ

## 5. Р р. Рама. Соръ.




твердымъ и мягкимъ знаками и съ особенной отчетливостью произноситъ **с** въ первомъ и второмъ словахъ. Сознаніе разницы въ произношеніи **с** облегчаетъ переходъ къ чтенію словъ: **усы, оси** и

---

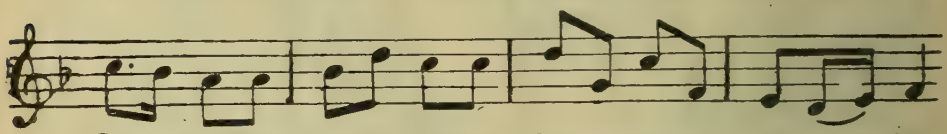
Архипка проситъ у него обломокъ оси, чтобъ сдѣлать чеку; но Семенъ тоже не упустилъ случая воспользоваться несчастіемъ ближняго: онъ запросилъ за обломокъ три рубля. Видитъ Архипка, что кругомъ ни прута, а безъ чеки ѣхать нельзя, и вынужденъ былъ заплатить за обломокъ оси три рубля.

къ пониманію, что передъ буквою **ы**, какъ и передъ буквою **ъ**, предшествующую ей букву нужно произнести твердо, а передъ **и**, какъ и передъ **ь** — мягко.

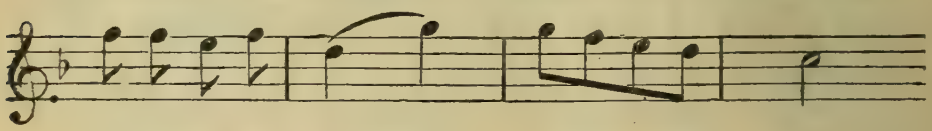
Послѣ ознакомленія съ 4-ою таблицею слѣдуетъ обратиться къ книгѣ*). Дѣти безъ затрудненія прочтутъ знакомыя имъ слова, но станутъ втупикъ передъ словами, которыхъ на таблицѣ нѣтъ. Чтобы избѣжать затрудненія, слѣдуетъ до чтенія по книгѣ написать эти слова печатными буквами на доскѣ и заставить дѣтей прочесть ихъ.

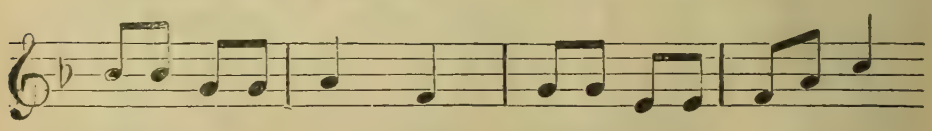
Пятая таблица приводитъ въ столярную мастерскую. Слова и выраженія: столяръ, столярная мастерская, верстакъ, рама, соръ — упражняютъ дѣтей въ произнесеніи словъ съ подлежащимъ изученію звукомъ **р**. Тутъ представляется возможность поговорить, что дѣлаетъ столяръ, какими инструментами онъ работаетъ, пропѣть помѣщаемые ниже куплетъ и припѣвъ къ нему.

Куплетъ.

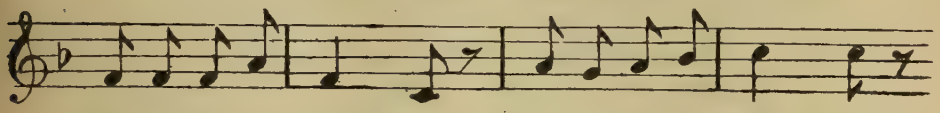


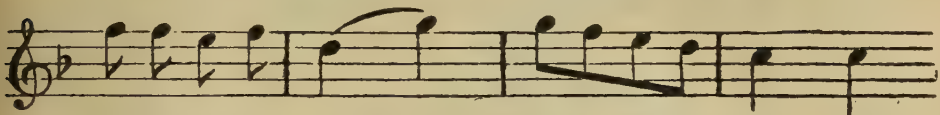

Припѣвъ.

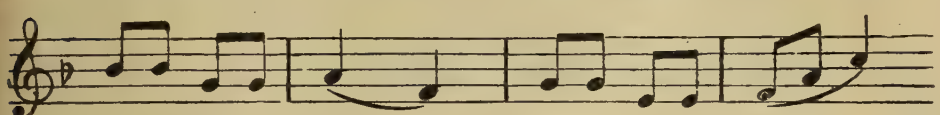


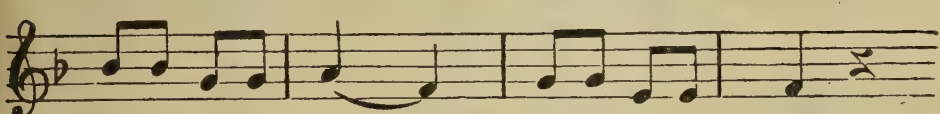




*) Имѣю въ виду свою книгу „Русская рѣчь, чтеніе и письмо" I. вып.




Если учитель находитъ затруднительнымъ пѣть съ дѣтьми приведенные куплетъ и припѣвъ въ началѣ ученія, то можетъ отложить это къ тому времени, когда будетъ бесѣда о томъ, кто и какъ дѣлаетъ мебель.

Приведенными мотивами куплета и припѣва можно воспользоваться для игры на школьномъ дворѣ въ маленькіе ремесленники во время перемѣнъ. Игра производится такъ: дѣти сначала поютъ куплетъ, потомъ подражаютъ работѣ того ремесленника, о которомъ они пѣли, и тѣмъ звукамъ, какіе слышатся во время его работы. (Такъ, послѣ пѣнія куплета о столярахъ, дѣти дѣлаютъ видъ, что они строгаютъ и подражаютъ звуку строганія: фштъ, фштъ — нѣсколько разъ.) Подражаніе прекращается, и начинается пѣніе припѣва.

Желающимъ воспользоваться этимъ привожу куплеты о другихъ ремесленникахъ.

Пекари! творите тѣсто!
Будемъ хлѣбы мы мѣсить! } bis

*(Подражая тому, какъ мѣсятъ тѣсто).*
Э! гемъ, гемъ! Э! гемъ, гемъ! Э! гемъ, гемъ

Съ охотой трудиться,
Значитъ — веселиться! и т. д.

—

Ну, сапожникъ! бей подошву!
Дратва есть: бери, точай! } bis

*(Ударяя рукой, какъ отбиваютъ подошву).*
Памъ-памъ! памъ-памъ! памъ-памъ!

—

Съ охотой трудиться,
Значитъ — веселиться! и т. д.

—

Эй, ткачи! садись за берды!
Челноки пойдутъ сновать! } bis

—

*(Подражая тому, какъ бросаютъ челнокъ и пристукиваютъ бердомъ).*
Фить! тукъ, тукъ! Фить! тукъ, тукъ!

—

Съ охотой трудиться,
Значитъ — веселиться! и т. д.

—

Эй! ямщикъ, впрягай живѣе!
Полюби лихихъ коней! } bis

*(Подражая рукой размаху кнута).*
Кликъ-клякъ! кликъ-клякъ! кликъ-клякъ!

—

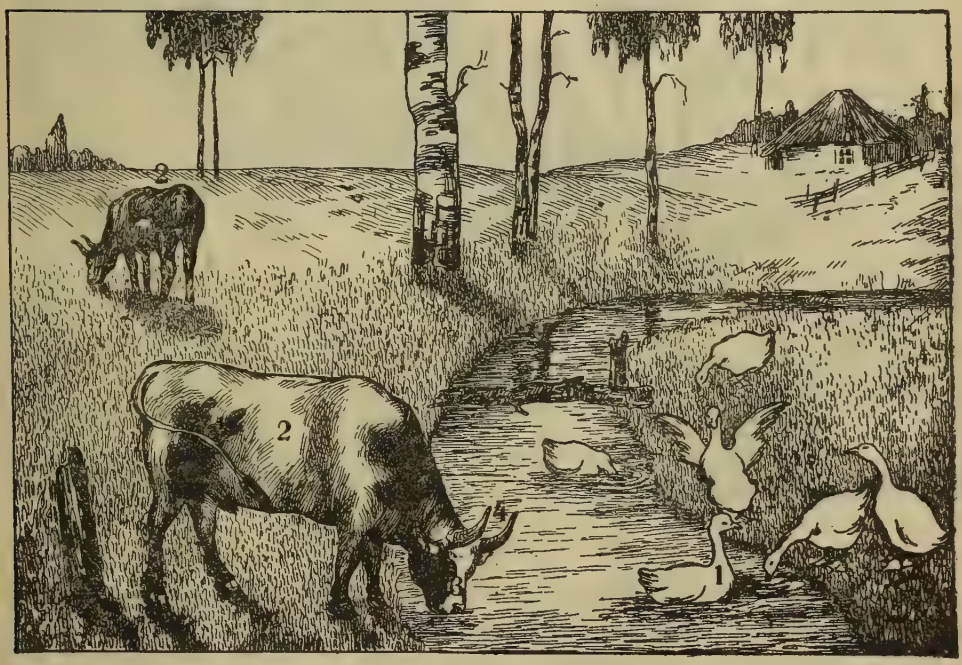
Съ охотой трудиться,
Значитъ — веселиться! и т. д.

Шестая таблица переноситъ воображеніе дѣтей на лугъ, по которому протекаетъ ручеекъ. Возлѣ ручейка шестеро гусей: одинъ гусь плыветъ по ручью, другой пьетъ воду изъ ручья, третій гогочетъ, четвертый машетъ крыльями, пятый щиплетъ траву, шестой ныряетъ. На противоположной сторонѣ ручья одинъ волъ пьетъ воду, другой пасется. На той же сторонѣ видны береза и хата, а

вдали лѣсъ. Такъ какъ дѣти очень любятъ стихотворенія, то для внесенія разнообразія въ занятія и для оживленія полезно разучить стихотвореніе.

Береза, моя березонька,
береза моя бѣлая,
береза кудрявая!
Стоишь ты, березонька,
посередь долинушки;
на тебѣ, березонька,
листья зеленые;
подъ тобой, березонька,
трава шелковая;
близъ тебя, березонька,
красны дѣвушки
въ семикъ поютъ;
подъ тобой, березонька,
красны дѣвушки
вѣнки плетутъ.

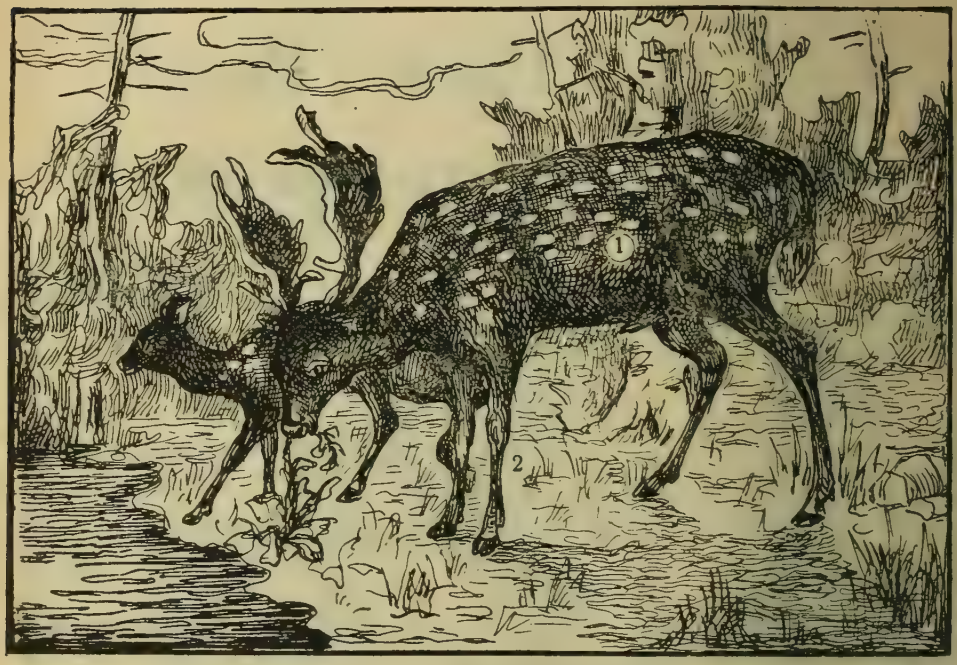
## 6. Г г. Гуси. Рога.




Относительно хаты можно высказать предположеніе, что въ ней, по всей вѣроятности, живутъ хозяева луга, ручья, воловъ и гусей.

7-мая таблица переноситъ дѣтей въ глубь лѣса и знакомитъ съ красивѣйшими его обитателями — ланями. Рядомъ съ изображеніями ланей хорошо поставить изображеніе благороднаго оленя, сѣвернаго оленя и лося. Если этого нельзя сдѣлать, учитель ограничивается бесѣдой о ланяхъ. Дѣти должны сказать, что на рисункѣ они видятъ двухъ ланей. У одной лани большіе вѣтвистые рога, у другой роговъ нѣтъ. Лань съ рогами срываетъ траву, лань безъ роговъ робко подходитъ къ водѣ. У лани ноги тонкія, длинныя. На ногахъ копыта.

# 7. Н н. Ноги. Лани.




8-ая таблица изображаетъ часть пруда и лугъ. На берегу пруда два рака. Такъ какъ изображенія раковъ малы, то необходимо показать настоящаго рака или изображеніе его въ бо́льшемъ размѣрѣ.

# 8. К к. Косы. Раки.

## 9. Т т. Э э. Это утка.

**9-я таблица предназначена для ознакомленія съ двумя буквами: т и э. Бесѣду можно начать о котахъ, потомъ сказать о корытѣ, уткахъ, лопатѣ, заборѣ и тополяхъ.**

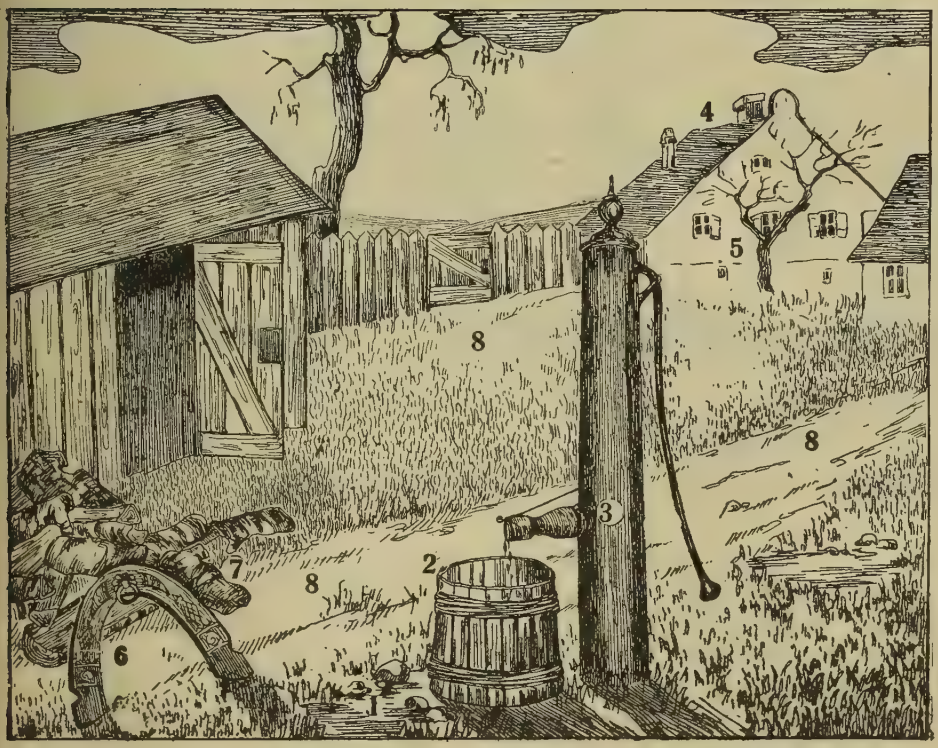
# 10. Б б. Бобы. Рыба.

10-ая таблица должна унести воображеніе дѣтей далеко отъ домашней и классной обстановки — къ морю, къ предмету для большинства дѣтей совершенно незнакомому. Но это даетъ поводъ возбудить усиленное вниманіе ихъ и постараться представить огромное количество воды. На берегу моря знакомые дѣтямъ предметы: камень, на камнѣ сидитъ мальчикъ, у него въ рукѣ рыба, возлѣ камня собака, нѣсколько рыбъ и верша, которою мальчикъ поймалъ рыбу. Налѣво отъ мальчика двѣ бороны у забора и бобы; вдали дѣвушка бросаетъ въ море что-то; собака бросается въ воду, чтобы принести брошенное.

На 11-ой таблицѣ между прочими предметами изображена дуга. Дуга можетъ вызвать воспоминанія о поѣздкѣ, о тройкѣ, напомнить пѣсню: „Вотъ мчится тройка удалая“ ... Чтобы дѣти поняли, какъ получается дуга, учитель на ихъ глазахъ сгибаетъ довольно толстый

сырой прутъ, связываетъ бечевкой и прячетъ въ шкапъ. Черезъ нѣкоторое время, когда прутъ высохнетъ, учитель при дѣтяхъ снимаетъ съ него бечевку. Прутъ остается въ согнутомъ положеніи: становится яснымъ, какъ образуется дуга.

# II. Д д. Вода. Дуга.



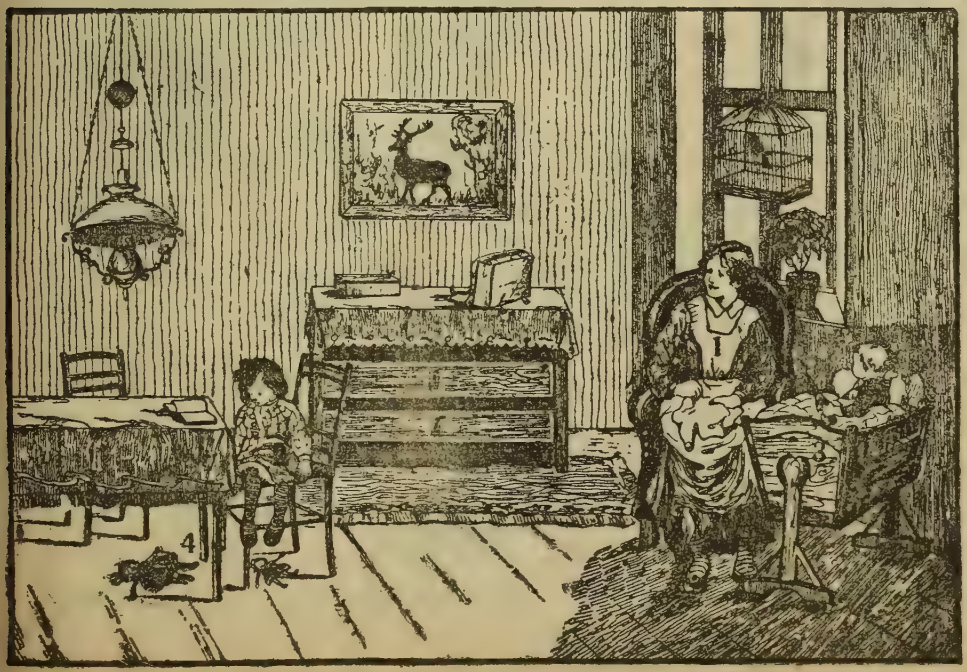

12-ая таблица у дѣтей, живущихъ вблизи воды, должна вызвать много пріятныхъ воспоминаній о катаніи на лодкѣ, у ловлѣ рыбы удочкою, сѣтями. Эта таблица знакомитъ съ буквами: **е, ё,** представляющими затрудненіе при чтеніи прямыхъ слоговъ вслѣдствіе того, что онѣ называются **йэ, йо.** Во избѣжаніе затрудненія сліянія согласныхъ съ названными гласными, необходимо заставлять учащихся, во-первыхъ, называть согласную букву **в** мягко, **е** нужно называть, какъ узкое **э,** а не какъ **йэ; ё,** какъ узкое **о,** а не какъ **йо;** это облегчитъ чтеніе словъ: ведро (вьэдро) вёсла (вьосла).

# 12. Е е ё. Ведро. Вёсла.

Послѣ ознакомленія съ содержаніемъ 13 таблицы, учитель букву **ѣ** называетъ, какъ узкое **э**, а не **ять**, или **йэ**. Съ этими названіями можно познакомить лишь тогда, когда дѣти научатся безъ затрудненія читать слова со всѣми мягкими гласными, при переходѣ къ словамъ, начинающимся ими. Вопреки установившемуся обычаю, нужно непремѣнно поступать такъ, какъ сказано, а не такъ, какъ теперь дѣлаютъ: научатъ сначала читать слова, положимъ: яма (йама), ель (йэль), юла (йула), а потомъ требуютъ, чтобы дѣти читали няня (нʲанʲа).

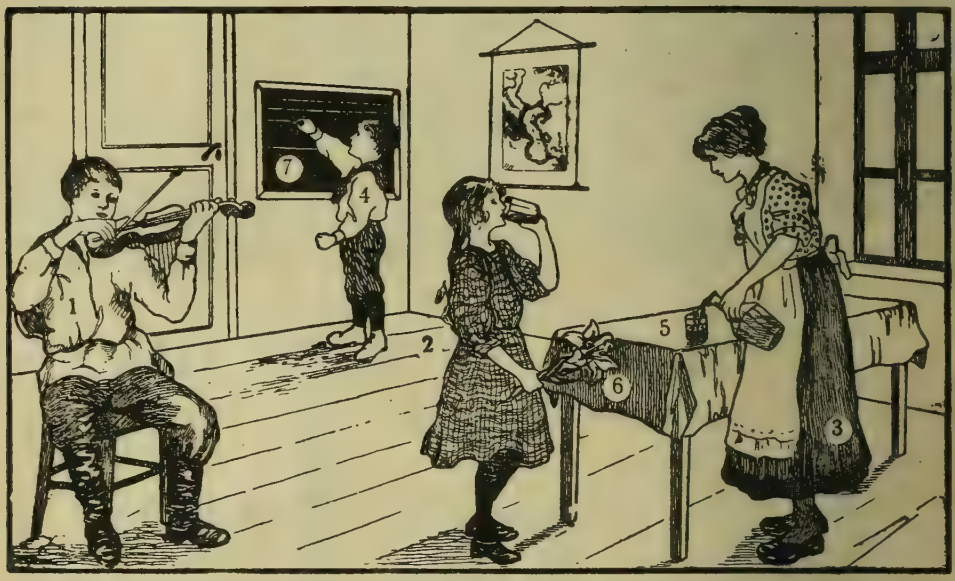
# 13. Ѣ ѣ. Вѣсы. Сѣти.

## 14. Я я. Няня. Дитя.



14-я таблица даётъ очень мало словъ съ буквою **Я**, потому что подходящихъ именъ существительныхъ съ этимъ звукомъ послѣ согласной — мало. Зато эта таблица важна для ознакомленія съ предлогами: **надъ** (лампа надъ столомъ, картина надъ комодомъ, клѣтка надъ кресломъ); **подъ** (одна кукла подъ столомъ, другая кукла подъ стуломъ, коверъ подъ комодомъ); **на** (столъ, стулъ и колыбель на полу, кукла на полу, коверъ на полу, коробка и сумка на комодѣ); **въ** (няня въ креслѣ, дитя въ колыбели, птичка въ клѣткѣ).

## 15. І і. Ю ю. Іона. Юлія.

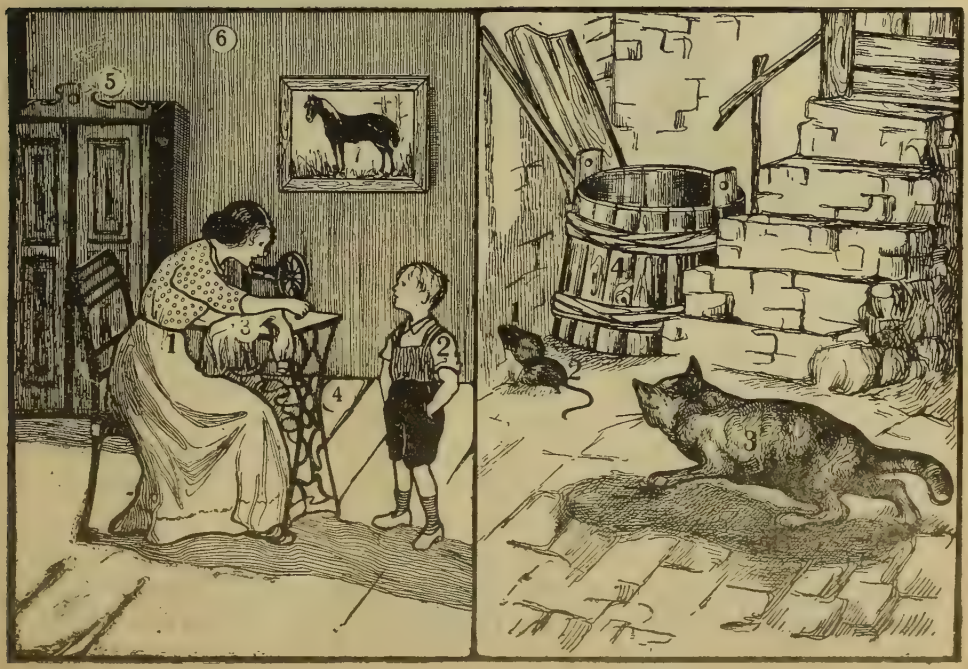



Приступая къ 15-ой таблицѣ, учитель заставляетъ дѣтей подыскать для лицъ, изображенныхъ на ней, такія имена, въ которыя входили бы звукъ **і** въ началѣ и въ срединѣ слова, а звукъ **ю** только въ началѣ. — Пользующіеся моей книгой должны, конечно, остановиться на именахъ, приведенныхъ въ ней.

16-я таблица изображаетъ садъ. Тутъ дѣти видятъ въ обычной обстановкѣ нѣсколько предметовъ, въ названія которыхъ входитъ звукъ **й**: улей, лейка, скамейка, воробей, соловей, муравей.

## 16. Й й. Лейка. Улей.

# 17. Ш ш. Швея. Миша.



На 17-ой таб. два рисунка: на пѣрвомъ швея шьетъ Мишѣ рубашку на швейной машинѣ; на второмъ кошка ловитъ мышку. Если къ приведеннымъ словамъ съ звукомъ ш прибавить еще слова: шкапъ, лошадь, ушатъ, то наберется вполнѣ достаточно словъ для упражненія въ произнесеніи звука ш.

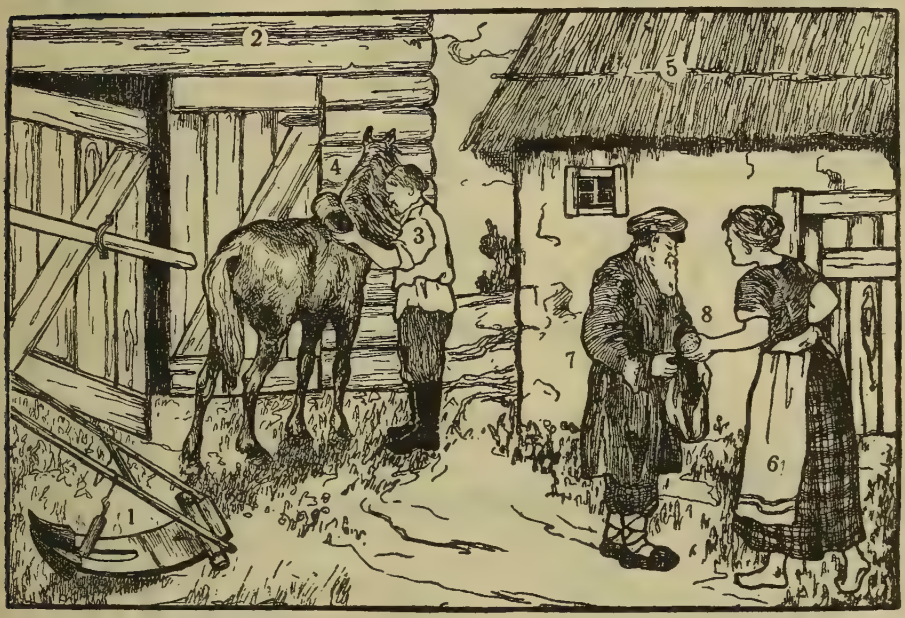
# 18. З з. Змѣя. Ваза.

18-я таблица даетъ возможность сказать о змѣѣ, козѣ, березѣ, (ея листьяхъ, корѣ), избѣ, вазѣ, розѣ, каменномъ заборѣ. Такъ какъ предметовъ много, то достаточно ограничиться тѣмъ, что можно сказать о нихъ на основаніи рисунка. Змѣя не изображена на рисункѣ, помѣщенномъ въ книгѣ. Въ тѣхъ школахъ, въ которыхъ рядомъ съ таблицами изучается моя книга „Русская рѣчь", этимъ можно воспользоваться для сравненія рисунковъ. Здѣсь есть поводъ повторить стихотвореніе о березѣ.

При изученіи 19-ой таблицы прежде всего нужно обратить вниманіе дѣтей на соху, спросить, что ею дѣлаютъ. Это необходимо для связи съ дальнѣйшей бесѣдой. Если дѣти на вопросъ, что

дѣлаетъ хозяинъ, отвѣтятъ, что онъ снимаетъ хомутъ съ лошади, то должны послѣдовать вопросы: откуда онъ пріѣхалъ, что онъ раньше дѣлалъ (онъ пріѣхалъ съ поля; онъ пахалъ поле сохою). Если же на вопросъ, что дѣлаетъ хозяинъ, получится отвѣтъ, что онъ надѣваетъ хомутъ на лошадь, то, соотвѣтственно этому, должны слѣдовать вопросы: куда онъ поѣдетъ, что онъ будетъ дѣлать. Дальше должна слѣдовать бесѣда о нищемъ, о добротѣ хозяйки, дающей ему хлѣбъ.

## 19. Х х. Хата. Соха.



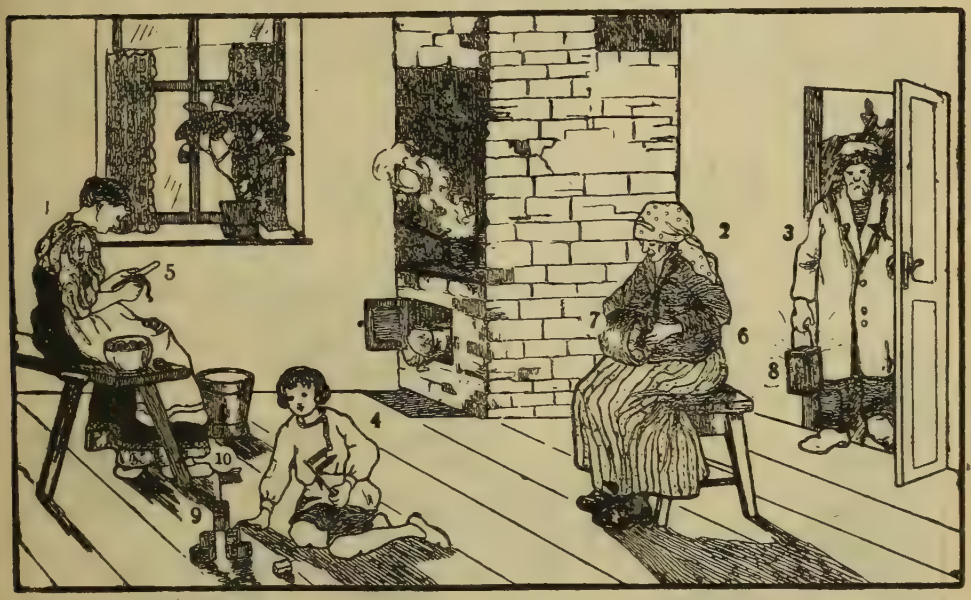

20-я таблица приводитъ въ мясную лавку; въ ней довольно предметовъ, названія которыхъ содержатъ звукъ **Ч**: часы (въ рукѣ лавочника), лавочникъ, ветчина, бочка, печка, скамеечка, дочь лавочника, чулокъ, кошечка, ленточка (на шеѣ кошечки).

## 20. Ч ч. Часы. Бочка.

# 21. Ж ж. Жаба. Лужа.

До разсмотрѣнія 21-ой таблицы слѣдуетъ показать жука-оленя, навознаго и майскаго жуковъ, обратить вниманіе на внѣшность перваго и сказать, какую пользу приноситъ второй, и вредъ — третій. Приступая къ таблицѣ, учитель спрашиваетъ, какой жукъ летитъ, какъ онъ жужжитъ, почему мальчикъ бѣжитъ (вѣроятно, онъ испугался жука-оленя), какъ одѣтъ этотъ мальчикъ, можно ли думать, что этотъ мальчикъ живетъ въ бѣдной хатѣ, которая стоитъ у дороги (вѣроятно, мальчикъ пріѣхалъ изъ города, первый разъ видитъ жука-оленя и потому испугался его). Лужа у дороги и жаба на камнѣ дополняютъ число словъ со звукомъ ж.

# 22. Ѳ ѳ. Ф ф. Ѳома. Фока.




Прежде чѣмъ приступить къ 22-ой таблицѣ, учитель пишетъ на доскѣ буквы: **е** и **ѣ** и спрашиваетъ, какъ онѣ произносятся (какой звукъ онѣ обозначаютъ), потомъ пишетъ **и** и **і** и спрашиваетъ о томъ же; дѣлается заключеніе, что буквы: **е** и **ѣ** обозначаютъ одинъ и тотъ же звукъ, буквы: **и** и **і** — тоже. Послѣ этого учитель показываетъ таблицу и говоритъ, что буквы: **ѳ** и **ф** такъ же обозначаютъ одинъ звукъ **ф** и заставляетъ назвать имена съ этимъ звукомъ. Такъ какъ между приведенными именами должны оказаться

одни, въ которыхъ звукъ **ф** обозначается буквой **ѳ**, а въ другихъ буквой **ф**, то учитель пользуется этимъ и говоритъ, что въ однихъ словахъ звукъ **ф** должно обозначать буквой **ѳ**, въ другихъ буквой **ф**, что эти слова нужно твердо запоминать, какъ и слова съ буквами: **е** и **ѣ**, **и** и **і** и, наконецъ, заставляетъ прочесть помѣщенныя на таблицѣ слова; послѣ этого учитель заставляетъ учащихся придумать имена со звукомъ **ф** для лицъ, изображенныхъ на рисункѣ. Если въ школѣ употребляется моя книга, то необходимо остановиться на приведенныхъ въ ней именахъ. Дальше называются предметы, въ названія которыхъ входитъ звукъ **ф**: картофель, кофта, муфта, флагъ, фонарь, фуражка. Фуражка на головѣ входящаго и фонарь въ его рукѣ даютъ поводъ высказать предположеніе, что это — желѣзнодорожный сторожъ, что онъ осматривалъ путь и теперь возвращается домой. Фонарь съ горящей свѣчой долженъ вести къ заключенію, что на дворѣ темно, что раннее утро или вечеръ, такъ какъ чистка картофеля и горящая печь даютъ право думать о приготовленіи завтрака или ужина. Сидящая возлѣ печки старуха съ муфтой въ рукахъ даетъ возможность судить о времени года.

# 23. Ц ц. Цѣпи. Лица.

До разсмотрѣнія 23-ей таблицы необходимо показать цѣпъ, какъ имъ молотятъ, указать разницу между цѣпью и цѣпочкой. — Содержаніе рисунка настолько знакомо и интересно для дѣтей, что они употребятъ всѣ свои силы, чтобы описать его возможно лучше.

# 24. Щ щ. Щипцы. Клещи.

Раньше изученія 24-ой таблицы слѣдуетъ показать дѣтямъ щипцы и клещи *), спросить о назначеніи тѣхъ и другихъ. Не мѣшаетъ также показать щепку и кринку, такъ какъ есть дѣти, которымъ эти предметы незнакомы.

Изученіе буквъ заканчивается буквами: **ц** и **щ** потому, что звуки **ц** и **щ** считаются самыми трудными для дѣтей.

По буквамъ таблицы могутъ быть раздѣлены на слѣдующія три серіи. Къ первой серіи относятся таблицы 1—11: на нихъ слова съ согласными: **в, с, л, м, п, р, ч, н, к, т, б, д** и съ твердыми глас-

*) Изображеніе клещей испорчено, какъ изображенія нѣсколькихъ другихъ предметовъ. Произошло это отъ неосторожности при просверливаніи отверстій для цифръ.

ными, съ смягкой **и**, съ **ъ** и **ь**; ко второй — таблицы 12—16; на нихъ слова съ тѣми же согласными, съ остальными мягкими гласными и съ **й**; къ третьей — таблицы 17—24; на нихъ слова съ звуками: **ш, з, х, ч, ж, ф, (ф** и **ѳ) ц, щ,** какъ наиболѣе трудными для произношенія, особенно инородцамъ. Кромѣ того, съ этими звуками рѣже встрѣчаются слова въ повседневной жизни.

Изъ сказаннаго, какъ должно пользоваться таблицами, видно, что онѣ даютъ очень много живого, интереснаго и въ то же время, за немногими исключеніями, хорошо знакомаго дѣтямъ матеріала, особенно деревенскимъ (послѣднія, главнымъ образомъ, и имѣются въ виду, ибо ихъ подавляющее большинство учится въ начальныхъ школахъ). Совмѣстная работа всего класса по таблицамъ весьма оживляетъ и воодушевляетъ дѣтей, придаетъ имъ бодрость и энергію преодолѣвать трудность, непривычную для ихъ умственной дѣятельности*). На таблицахъ дано незначительное число словъ по такимъ соображеніямъ: 1) помѣщеніе бо́льшаго числа словъ значительно повысило бы ихъ цѣну, особенно при наклейкѣ на картонъ: 2) незначительное число словъ важно потому, что всецѣло сосредоточиваетъ вниманіе дѣтей на нихъ и сильно запечатлѣваетъ ихъ въ памяти, а это полезно для запоминанія звукового значенія буквъ и слоговъ, входящихъ въ составъ помѣщенныхъ на таблицахъ словъ. Понятно, что тѣхъ словъ, которыя на таблицахъ, слишкомъ мало, чтобы дѣти чтеніемъ ихъ могли пріобрѣсти навыкъ къ процессѣ чтенія. Этотъ недостатокъ съ пользой для дѣтей можетъ быть устраненъ чтеніемъ словъ, написанныхъ учителемъ на классной доскѣ. Чтеніе словъ, написанныхъ передъ глазами дѣтей крупными, красивыми, прямыми рукописными буквами**) должно въ то же время служить отличной подготовкой къ письму словъ самими

---

*) Одна изъ учительницъ С. А. Митенева пишетъ автору о таблицахъ слѣдующее: „Приношу Вамъ мою глубокую благодарность за присланныя таблицы. Вы значительно облегчили мой трудъ при прохожденіи звуковъ. Я проходила азбуку обыкновенно въ $1^1/_2$ мѣсяца, и очень было трудно научить дѣтей сливать слова, но благодаря Вашимъ таблицамъ я прошла азбуку въ 2 недѣли и сліяніе шло быстро и безъ всякаго труда, чему я была безгранично рада и удивлена. Ваши таблицы вносятъ много разнообразія въ урокъ, что оживляетъ дѣтей и заставляетъ съ бо́льшимъ интересомъ заниматься. Обыкновенно у меня изъ новичковъ, какъ у насъ и у всѣхъ, 3—4 совсѣмъ слабые, не выучивались читать и не запоминали буквъ, но теперь, при занятіи по таблицамъ, изъ 40 человѣкъ не оказалось ни одного, который бы не запомнилъ буквъ и не выучился читать. Это для меня цѣлое открытіе!“

**) Прямыя рукописныя буквы въ данномъ случаѣ безусловно лучше косыхъ потому, что такія буквы ближе къ печатнымъ, и потому, что написанныя на доскѣ слова предназначаются для чтенія, а не для списыванія. Да и для списыванія на первыхъ порахъ прямыя буквы, безъ всякаго сомнѣнія, лучше косыхъ. Къ косому или полукосому письму нужно переходить постепенно.

дѣтьми. На доскѣ должно писать тѣ слова, которыя потомъ дѣти будутъ читать по книгѣ. Чтеніе этихъ словъ подготовитъ къ тому, что дѣти самостоятельно, безъ посторонней помощи, будутъ читать — повторять по книгѣ знакомыя уже имъ слова. Полная сознательность и безошибочность чтенія, по крайней мѣрѣ, по моей книгѣ обезпечивается еще тѣмъ, что въ ней на изображеніи предмета и при словѣ, называющемъ его (предметъ) поставлены однѣ и тѣ-же цифры. Дитя читаетъ слово и по цифрѣ, стоящей при немъ, отыскиваетъ изображеніе предмета, къ которому относится прочитанное слово. Такъ какъ до чтенія, въ устной бесѣдѣ, дѣти должны прекрасно усвоить названія предметовъ, изображенныхъ на картинкахъ то они сами, безъ помощи учителя, могутъ судить о томъ, правильно ли прочитано слово или нѣтъ.

На таблицахъ: 4-ой, 6-ой, 10-ой, 12-ой и нѣкоторыхъ другихъ изображено по два или нѣсколько однихъ и тѣхъ же предметовъ. Это сдѣлано съ тѣмъ, чтобы пріучить дѣтей къ употребленію словъ не только въ единственномъ числѣ, но и во множественномъ. Въ моей книгѣ для обозначенія слова во множест. числѣ при той цифрѣ, которая обозначаетъ единственное, поставлено многоточіе (гусь[1], гуси[1] · · ·). Это особенно необходимо для дѣтей, не знающихъ русскаго языка.

Итакъ, при пользованіи таблицами и моей книгой, дѣятельность учителя должна проявляться въ томъ, чтобы *руководить бесѣдой по таблицѣ, познакомить съ звуковымъ значеніемъ изучаемой буквы, помочь дѣтямъ прочесть находящіяся на таблицѣ слова, написать слова на доскѣ и заставить прочесть ихъ. Чтеніе по книгѣ и списываніе съ нея должно быть предоставлено, по мѣрѣ возможности, самодѣятельности учащихся.* При пользованіи моими таблицами и букваремъ другого автора дѣятельность учителя расширяется, дѣятельность учащихся суживается, такъ какъ учитель долженъ оказывать значительную помощь при чтеніи букваря и списываніи съ него.

Сразу ли изучить всѣ таблицы и только по изученіи всѣхъ перейти къ книгѣ, или рядомъ съ изученіемъ каждой обращаться къ соотвѣтствующимъ §§ книги. Кто не пользуется моей книгой, тотъ долженъ изучить всѣ таблицы, или, по крайней мѣрѣ, тѣ изъ нихъ, которыя даютъ возможность переходить къ имѣющемуся у дѣтей букварю; кто пользуется ею, тотъ долженъ предоставить дѣтямъ обратиться къ книгѣ послѣ изученія каждой таблицы и помочь тѣмъ, которыя не въ силахъ справиться съ книжнымъ матеріаломъ сами.

Сколько времени слѣдуетъ употребить на прохожденіе таблицъ? Въ предпослѣднемъ примѣчаніи было сказано, что одна изъ учительницъ изучила ихъ въ теченіе 2 недѣль. Сообщеніе учительницы

относится къ третьему изданію, въ которомъ 18 таблицъ и на таблицахъ изображены отдѣльные предметы, дающіе меньше матеріала для бесѣды, чѣмъ сложные рисунки. Таблицы 4-го изданія требуютъ больше времени на изученіе ихъ, потому что таблицъ больше и содержаніе ихъ несравненно полнѣе. Поэтому болѣе одной таблицы въ учебный день не слѣдуетъ изучать, дабы не обременить дѣтей обиліемъ матеріала. Торопиться съ прохожденіемъ таблицъ не слѣдуетъ потому, что на первыхъ порахъ ученія главной цѣлью должно служить упражненіе дѣтей въ устной рѣчи. Рядомъ съ этимъ, только какъ спутники, должны итти упражненія въ чтеніи и письмѣ буквенныхъ элементовъ, словъ и краткихъ предложеній. Чѣмъ основательнѣе дѣти усвоятъ начала чтенія и письма, тѣмъ успѣшнѣе то и другое пойдетъ у нихъ впослѣдствіи. Въ моей книгѣ для изученія такъ называемаго букварнаго матеріала посвящено 64 §§, на прохожденіе которыхъ въ русской школѣ потребуется около 2-хъ мѣсяцевъ, въ инородческой — около 3-хъ. 64 §§, а не 24, какъ можно было бы ожидать по числу таблицъ, отведено потому, что, во-первыхъ, я не нахожу достаточнымъ для упражненія въ чтеніи и письмѣ того матеріала, который даётся таблицами, во-вторыхъ, я стараюсь каждой строчной и прописной рукописнымъ буквамъ, за 2—3 исключеніями, отвести отдѣльный §. Приведенныя слова не согласуются съ пожеланіемъ, высказаннымъ въ предыдущихъ изданіяхъ „Методики“, чтобы какъ можно скорѣе изучить буквы и отдѣлаться отъ азбучнаго матеріала, который какъ искусственно подобранный, безсвязенъ, непонятенъ и страшно скученъ*). Я измѣнилъ свой взглядъ на это потому, что при переработкѣ 9-го изданія моей книги: „Русская рѣчь, чтеніе и письмо,“ выпускъ I, нашелъ возможнымъ въ гораздо большей степени избѣжать безсвязнаго набора словъ и предложеній, чѣмъ въ предыдущихъ изданіяхъ. Разъ есть возможность дать дѣтямъ осмысленный матеріалъ для чтенія и письма съ первыхъ же шаговъ ученія, то нѣтъ никакой надобности торопиться съ прохожденіемъ буквъ, печатныхъ и письменныхъ, напротивъ необходимо на изученіи ихъ остановиться столько, чтобы онѣ были прочно усвоены въ печатномъ и письменномъ начертаніяхъ, чтобы навыкъ въ процессѣ чте-

*) Въ справедливости этого легко убѣдиться — стоитъ лишь развернуть любой букварь даже наиболѣе извѣстныхъ педагоговъ. Въ „Русскомъ букварѣ“ Вахтерова на 26 стр. читаемъ; „щека, чека, щи, чинъ, зачинщикъ, зачинщица, гуща, роща, хрущъ, хрящъ“ и т. д. Въ „Новомъ русскомъ букварѣ“ Вл. Флёрова находимъ старый пріемъ дрессировки въ чтеніи на безсвязныхъ словахъ, переносящихъ воображеніе дѣтей отъ косы къ кумѣ, отъ муки къ Лукѣ, а отъ Луки къ рукѣ, отъ молока къ комару, отъ комара къ коронѣ, отъ короны къ конурѣ, отъ конуры къ калошѣ, отъ калоши къ наукѣ, отъ „макала“ къ „лакала“ и т. п. (9-я стр.).

нія и письма пріобрѣтался неторопливо, но основательно. Поэтому простительно считать, съ одной стороны, грубой рекламой обѣщаніе научить умѣнію читать и писать въ два часовыхъ урока, съ другой, непонятнымъ легкомысліемъ довѣріе подобному обѣщанію*). Процессъ чтенія и письма настолько сложная психологическая и физіологическая дѣятельность, что крайне неразумно желать, чтобы она какъ можно скорѣе была пережита, особенно дѣтьми.

Не лучше ли для упражненій въ устной рѣчи, вмѣсто рисунковъ на таблицахъ, пользоваться предметами и явленіями, а вмѣсто помѣщенныхъ на нихъ буквъ и словъ — разборной (подвижной) азбукой? — При классномъ обученіи предметы, кромѣ классныхъ, могутъ быть разсматриваемы каждый порознь, а не въ связи съ другими. На рисункахъ можно показать многое, что даётъ внѣшній міръ, тогда какъ изъ предметовъ въ классъ можно принести весьма немногіе. Въ школу дѣти поступаютъ въ такомъ уже возрастѣ, когда запасъ представленій у нихъ весьма значителенъ, почему достаточно ограничиться воспроизведеніемъ при помощи рисунка того, съ чѣмъ они уже знакомы. Къ достоинству рисунковъ нужно отнести и то, что они, сравнительно съ предметами музея, стóятъ весьма дёшево и мало занимаютъ мѣста. Рисунокъ, находясь рядомъ со словомъ (своимъ названіемъ), помогаетъ дѣтямъ вспомнить звуковое значеніе буквъ, входящихъ въ составъ слова, и облегчаетъ процессъ чтенія, напр.: дѣти видятъ изображеніе *ивы*, оно помогаетъ имъ припомнить звуковое значеніе первой буквы, второй, третьей и, наконецъ, прочесть это слово безъ всякихъ упражненій въ разложеніи его на звуки и въ сліяніи звуковъ въ слоги, рекомендуемыхъ звуковымъ методомъ; безъ артикуляціонныхъ манипуляцій, рекомендуемыхъ артикуляціоннымъ методомъ.

Что касается второго вопроса, то нѣкоторые педагоги находятъ, что обучать процессу чтенія на словахъ, набранныхъ изъ подвижной азбуки лучше, чѣмъ на словахъ, напечатанныхъ на таблицахъ, потому что подвижной азбукой можно пользоваться, кромѣ того, и какъ средствомъ развитія самодѣятельности учащихся, а именно требовать чтенія вновь составленныхъ словъ и самостоятельнаго составленія изъ буквъ словъ. На это можно возразить, что само-

*) Что подобное обѣщаніе было дано, и что нашлись люди, повѣрившіе ему, мнѣ извѣстно изъ достовѣрныхъ источниковъ. Въ одномъ изъ университетскихъ городовъ былъ прочитанъ рефератъ, авторъ котораго убѣждалъ своихъ слушателей въ томъ, что можно научить дѣтей читать и писать въ два часа, стоитъ лишь слѣдовать его методу, состоящему въ томъ, что онъ уподоблялъ буквы предметамъ: О — обручу, С — серпу и т. п. Послѣ сообщенія объ этомъ въ газетѣ было сдѣлано нѣсколько запросовъ и выражено желаніе познакомиться со столь чудодѣйственнымъ методомъ.

дѣятельность учащихся нужно развивать на болѣе благодарныхъ упражненіяхъ, чѣмъ составленіе словъ изъ буквъ подвижной азбуки. Составленіе это, какъ извѣстно, довольно непроизводительно отнимаетъ много дорогого класснаго времени, нарушая обыкновенно дисциплину среди дѣтей, томящихся скучнѣйшимъ процессомъ исканія буквъ и составленія изъ нихъ словъ. Позволительно думать, что подвижныя азбуки, какъ самостоятельное пособіе, пора было бы изъять изъ класснаго употребленія. Онѣ допустимы въ домашнемъ обиходѣ, какъ дѣтская игрушка. Вмѣсто того, чтобы заставлять дѣтей читать слова, составленныя учителемъ изъ буквъ подвижной азбуки и составлять самимъ изъ нихъ данныя слова, гораздо лучше поступать такъ, какъ указано выше, — писать слова на доскѣ, чѣмъ достигается двоякая польза: дѣти учатся читать слова и видятъ, какъ должно писать ихъ.

Тѣ педагоги, которые отдаютъ предпочтеніе подвижной азбукѣ предъ таблицами, принадлежатъ, конечно, къ преданнымъ поклонникамъ звукового метода и считаютъ главнѣйшей задачей первоначальнаго обученія — уразумѣніе дѣтьми звукового состава словъ. Упражненіями дѣтей въ устной рѣчи они или совсѣмъ игнорируютъ или же ставятъ ихъ въ независимое отъ чтенія положеніе и предпочитаютъ вести ихъ отдѣльно отъ обученія процессу чтенія. Я лично стою за соединеніе того и другого, а потому горячо отстаиваю пользованіе таблицами, дающими возможность одновременно упражнять дѣтей въ устной рѣчи и процессѣ чтенія *на одномъ и томъ же матеріалѣ*. Для прочнаго запоминанія звукового значенія буквъ и для усвоенія процесса чтенія таблицы, кромѣ указанныхъ выше причинъ, какъ уже было раньше сказано, важны еще и потому, что постоянно находятся передъ глазами дѣтей и прочно закрѣпляютъ въ памяти усвоенное. Но если пользоваться подвижной азбукой, какъ дополненіемъ къ таблицамъ, то она можетъ служить хорошимъ пособіемъ къ нимъ. Такъ, напримѣръ, при чтеніи словъ, помѣщенныхъ на 3-ей таблицѣ, прописную букву **П** въ словѣ **„Па́па“** учитель закрываетъ буквой **Л,** получается **Ла́па** *), букву **а́** закрываетъ буквой **и,** получается, **Липа** (буквы: **л** и **и** уже извѣстны дѣтямъ). При изученіи 5-ой таблицы, учитель букву **Р** можетъ закрыть буквой **М,** потомъ вмѣсто **М** поставить **П**, а вмѣсто **м** — **р.** Въ словѣ **Соръ** закрыть буквы: **С** и **р** буквами: **П** и **л.** При изученіи 6-ой таб., буква **и** закрывается буквой **ь, а—ъ,** буквы: **Р** и **г** во второмъ словѣ буквами: **Г** и **р.** При прохожденіи 7-ой таб., въ первомъ словѣ буква **Н** сначала закрывается **Р,** потомъ

*) Кто пожелаетъ воспользоваться даннымъ совѣтомъ, тотъ долженъ сдѣлать рамку, закрывающую рисунокъ, съ двумя подставками для буквъ подвижной азбуки.

**á—ъ**, снимаются **Р** и **ъ** и вмѣсто **о** и **á** ставятся **ó** и **и**. Во второмъ словѣ вмѣсто **и** ставится **ь**, вм. **á**, **н**, **и** — **и**, **с**, **á**. Если было показано изображеніе лося, то буквы: **и**, **а** можно замѣнить сначала буквами: **о**, **ь**, потомъ буквами: **ó**, **и**. То же самое можно дѣлать и при изученіи остальныхъ таблицъ.

Если согласиться, что таблицы лучше для обученія устной рѣчи и процессу чтенія, чѣмъ предметы и подвижная азбука, то все-же не мѣшаетъ подумать, нѣтъ ли въ нихъ недостатковъ и не слѣдуетъ ли усовершенствовать ихъ? — Такъ, напримѣръ, не лучше ли было бы помѣстить на нихъ раскрашенные рисунки, а изучаемую букву, въ отличіе отъ изученныхъ, сдѣлать красной. Это было бы не лишне, но цѣна таблицъ должна увеличиться въ 3—4 раза, между тѣмъ исполненіе пожеланія не имѣетъ особаго значенія для достиженія намѣченной цѣли. Раскрашенные рисунки дали бы болѣе полное и ясное представленіе объ изображенныхъ на нихъ предметахъ, но для развитія рѣчи и усвоенія процесса чтенія ничего не помогли бы.

Не служитъ ли недостаткомъ таблицъ и то, что рядомъ съ буквами не помѣщены рисунки, тѣмъ или инымъ способомъ напоминающіе звуковое значеніе буквы (напримѣръ: обручъ рядомъ съ буквой **о**, серпъ рядомъ съ **с**, сложенный въ видѣ буквы **А** аршинъ рядомъ съ буквой **А** и т. п.). Нѣкоторые составители букварей придаютъ этому весьма большое значеніе. Нельзя отрицать, что картинки при буквахъ могутъ оживлять ученіе, могутъ помогать запоминанію звукового значенія буквъ, но при обученіи по таблицамъ сущность урока должна заключаться главнымъ образомъ въ бесѣдѣ по рисунку, который въ то же время долженъ содѣйствовать и запоминанію звукового значенія находящейся при нёмъ буквы тѣмъ, что на немъ изображено нѣсколько предметовъ, названія которыхъ заключаютъ въ себѣ изучаемый звукъ, напр., 10-я таблица для ознакомленія со звукомъ **д**: дуга, домъ, дрова, дворъ, вода, кадка.

Не считать ли недостаткомъ таблицъ и то, что на нихъ помѣщены названія предметовъ, и совершенно отсутствуютъ названія дѣйствій, а между тѣмъ, по утвержденію Гуэна и его сторонниковъ, въ языкѣ главнѣйшую роль играетъ не имя существительное, а глаголъ, что безъ глагола не мыслимо предложеніе, не мыслима рѣчь, а потому, при обученіи языку, должно отдавать предпочтеніе глаголу передъ именемъ существительнымъ и другими частями рѣчи.

Языкъ дѣтей начинается съ названій предметовъ, а не дѣйствій; мы мыслимъ о предметахъ, приписывая имъ всевозможные признаки: качества, свойства, состоянія, дѣйствія. Слѣдовательно, исходнымъ пунктомъ мысли служитъ предметъ — существительное, а не дѣйствіе — глаголъ. Изъ того, что глаголъ въ образованіи предложенія развитыхъ языковъ играетъ первенствующую роль и

даже одинъ можетъ служить предложеніемъ, нельзя дѣлать вывода, что онъ — основа языка. Въ языкѣ дѣтей, простолюдиновъ, въ описательной рѣчи, особенно поэтической, глаголъ уступаетъ мѣсто существительнымъ и прилагательнымъ. Правда, въ языкѣ повседневной рѣчи извѣстная группа глаголовъ занимаетъ видное положеніе, но все же глаголъ употребляется самостоятельно несравненно рѣже, чѣмъ имя существительное. Обыкновенно глаголъ употребляется вмѣстѣ съ существительнымъ (пишу письмо, читаю книгу, затворяю окно, запираю комнату, принеси воды! дай стаканъ! и т. п.). Не подлежитъ, конечно, сомнѣнію, что у дѣтей сначала образуются представленія о письмѣ, книгѣ, окнѣ, комнатѣ, водѣ, стаканѣ и т. п. предметахъ; впослѣдствіи для нихъ становятся понятными и предложенія: пишу письмо и т. д. Слѣдовательно, и при обученіи языку необходимо раньше познакомить съ названіями какой-либо группы предметовъ, а потомъ уже пользоваться ими (названіями) для составленія предложеній (вижу книгу, беру книгу, раскрываю книгу, читаю книгу, закрываю книгу, кладу её на столъ и т. д.). Итакъ, нельзя признать основательнымъ утвержденіе, что обученіе языку непремѣнно нужно начинать съ глагола. Приведенныя соображенія особенно важны при обученіи чужому языку.

Самымъ серьёзнымъ возраженіемъ противъ таблицъ въ томъ видѣ, каковы онѣ теперь, должно служить то, что на нихъ помѣщены буквы и слова, да еще печатныя, что это лишаетъ учителя возможности слѣдовать тому методу, который онъ считаетъ лучшимъ. Возраженіе это легко устранимо. Если учитель не желаетъ придерживаться намѣченнаго раньше способа примѣненія таблицъ, то онъ закрываетъ буквы и слова, пользуется сначала для бесѣды однимъ рисункомъ и обучаетъ чтенію и письму по излюбленному имъ методу. Если учитель желаетъ придерживаться наиболѣе распространеннаго въ настоящее время метода письма-чтенія, то поступаетъ такъ: послѣ ознакомленія съ содержаніемъ рисунка заставляетъ дѣтей разложить нужныя слова на звуки, написать ихъ и прочесть; переходъ отъ чтенія написанныхъ словъ къ тѣмъ же словамъ печатнымъ, не представитъ затрудненій. Но пора было бы сознать, что, хотя методъ письма-чтенія, и скоро научаетъ писать слова, но при послѣдующихъ занятіяхъ онъ крайне вредно отражается на усвоеніи орѳографіи, потому что пріучаетъ писать слова по звуковому анализу словъ, а не по буквенному запоминанію (Подробно объ этомъ говорится въ моей „Методикѣ письма“).

Въ настоящее время принято обученіе процессу чтенія тѣсно и неразрывно связывать съ обученіемъ процессу письма. Поэтому необходимо дать отвѣтъ, когда и какъ обучать ему (процессу письма). Подробный отвѣтъ на этотъ вопросъ находится въ упомянутой

выше „Методикѣ.“ Здѣсь однако также нужно сказать нѣсколько словъ. Дать категорическій отвѣтъ невозможно, вслѣдствіе большого разнообразія условій, въ коихъ находится обученіе языку въ школѣ: тутъ имѣетъ значеніе и личность учителя, и число отдѣленій въ классѣ, и много другихъ. Одни соображенія за то, чтобы отдѣлить обученіе процессу чтенія отъ обученія процессу письма, другія за то, чтобы соединить ихъ.

Извѣстно, что процессъ чтенія весьма труденъ для дѣтей, еще труднѣе процессъ письма, а потому непедагогично требовать, чтобы они одновременно одолѣвали обѣ эти трудности; особенно непригодно данное требованіе по отношенію къ малолѣтнимъ и физически слабымъ дѣтямъ. Такъ какъ для процесса письма на первыхъ порахъ необходимо большое физическое напряженіе, то рѣшительно нѣтъ никакой возможности заставить такихъ дѣтей сидѣть во время письма, какъ слѣдуетъ. Достаточно, если начинающее учиться дитя сначала одолѣетъ одну трудность. Обучать письму хорошо только тѣхъ дѣтей, которыя уже привыкли сидѣть, какъ слѣдуетъ, за учебнымъ столомъ, которыя уже нѣсколько окрѣпли физически. Преждевременное обученіе письму влечетъ за собой неправильное сидѣніе, а послѣднее способствуетъ искривленію позвоночнаго столба, препятствуетъ правильному развитію груди. Торопиться съ обученіемъ письму и потому еще нѣтъ надобности, что 7—8-лѣтній ученикъ, за болѣе короткое время съ мéньшимъ напряженіемъ успѣетъ сдѣлать то, что 6—7-лѣтній съ бóльшимъ. Кромѣ того, въ теченіе нѣсколькихъ мѣсяцевъ обученія дѣти присмотрятся къ буквенному составу, запечатлѣютъ его въ памяти и потому безъ особаго затрудненія въ состояніи будутъ писать слова и предложенія цѣликомъ, а не по буквамъ (см. мою „Методику письма“).

Какъ ни основательны приведенныя соображенія, но рядомъ съ ними выступаютъ не менѣе основательныя. Современная начальная школа, вынужденная учить дѣтей въ теченіе 5—6 часовъ ежедневно при одномъ учителѣ для трехъ, обыкновенно, отдѣленій, не можетъ всецѣло послѣдовать данному совѣту, потому что продолжительное пребываніе дѣтей въ школѣ требуетъ разнообразія въ занятіяхъ, чему и содѣйствуетъ письмо. Совѣтъ не торопиться съ обученіемъ письму и отдѣлять его (обученіе) отъ обученія чтенію многими сочтется не отвѣчающимъ современнымъ научнымъ воззрѣніямъ о важномъ значеніи моторныхъ впечатлѣній вообще и въ дѣтскомъ возрастѣ особенно. Пусть не отвѣчаетъ, но на первыхъ порахъ въ виду высказанныхъ соображеній по мѣрѣ возможности нужно довольствоваться слуховыми и зрительными впечатлѣніями, прибѣгая къ письму въ крайнихъ случаяхъ и съ большой осторожностью, постепенно пріі-

учая къ нему такъ, чтобы оно не влекло за собой дурныхъ послѣдствій *).

На основаніи всего сказаннаго категорически можно утверждать, что при первоначальномъ обученіи языку, какъ учебному предмету **), наиболѣе цѣлесообразно поступать такъ: 1) ведется сначала бесѣда, дающая матеріалъ для чтенія; 2) потомъ производится упражненіе въ чтеніи: а) или только по таблицѣ, б) или по таблицѣ съ помощью буквъ подвижной азбуки, в) по написаннымъ на классной доскѣ словамъ и предложеніямъ и г) по книгѣ; 3) упражненія въ письмѣ, при домашнемъ обученіи, особенно съ малолѣтними, по мѣрѣ возможности, откладываются; при школьномъ обученіи, они сопровождаютъ обученіе устной рѣчи и процессу чтенія.

---

*) На это могутъ возразить, что въ заграничныхъ школахъ, такъ называемыхъ материнскихъ школахъ (écoles maternelles), начинаютъ обучать письму 4-лѣтнихъ дѣтей. Къ 6—7 годамъ они умѣютъ довольно сносно писать. Въ американскихъ школахъ шестилѣтнія дѣти пишутъ слѣдующія самостоятельныя описанія: „Это моя собака. Это мой добрый товарищъ. Развѣ она не велика? Она любитъ играть со мной. Она ходитъ со мной въ школу. Я люблю ее.“

Таковъ примѣръ заграничныхъ школъ; но едва-ли нужно ему слѣдовать. Тутъ преждевременное обученіе грамотѣ вызывается необходимостью — дать занятіе дѣтямъ, проводящимъ весь день въ школѣ. Съ полной увѣренностью можно сказать, что преждевременное обученіе вредно. Совершенно правъ былъ Ушинскій, когда утверждалъ, что обученіе слѣдуетъ начинать съ семилѣтняго возраста.

**) Въ данномъ случаѣ употребляютъ слово грамота въ значеніи умѣніе читать и писать. Такъ какъ въ основу первоначальнаго обученія у меня положены упражненія въ устной рѣчи, а упражненія въ чтеніи и письмѣ лишь сопутствуютъ имъ, то слово грамота въ обычномъ значеніи является неподходящимъ.

## II.

## Обученіе чтенію статей въ связи съ обученіемъ устной рѣчи.

Въ предыдущей главѣ говорилось, какъ обучать устной рѣчи въ связи съ обученіемъ процессу чтенія на первой ступени ученія ; въ этой главѣ скажемъ, какъ обучать чтенію въ связи съ обученіемъ устной рѣчи на слѣдующихъ ступеняхъ ученія. На первой ступени главное мѣсто занимаетъ обученіе устной рѣчи, упражненія въ чтеніи лишь сопутствуютъ ей, вкратцѣ повторяютъ ее. Въ виду того, что самый процессъ чтенія для дѣтей сначала очень труденъ, что буквы изучаются постепенно, одна за другой, матеріалъ для чтенія (слова и предложенія) подбирается нѣсколько искусственно, но зато онъ совершенно понятенъ дѣтямъ, потому что взятъ изъ предварительной устной рѣчи, веденной по наглядному пособію, чтеніе поэтому не нуждается ни въ какихъ объясненіяхъ, а это даетъ возможность всецѣло сосредоточить вниманіе на томъ, чтобы дѣти читали правильно и выразительно, читали слова и предложенія такъ, какъ произносили ихъ въ предварительной устной бесѣдѣ. На слѣдующихъ ступеняхъ обученія, наоборотъ, чтеніе должно занимать главное мѣсто ; упражненія въ устной рѣчи лишь сопровождаютъ чтеніе, производятся надъ готовымъ прочитаннымъ матеріаломъ и благодаря этому облегчаютъ возможность совершенствовать устную рѣчь въ стилистическомъ отношеніи и приближать ее къ литературной. На

этихъ ступеняхъ для чтенія должно брать художественныя и научныя литературныя произведенія и всѣми мѣрами стараться, чтобы научить дѣтей читать ихъ сознательно, правильно и выразительно.

Итакъ, во II главѣ „Методики чтенія и устной рѣчи" должно сказать, какъ учить сознательному, правильному и выразительному чтенію и рядомъ съ нимъ устной рѣчи. Прежде всего нужно заботиться о томъ, чтобы къ читаемому произведенію дѣти относились сознательно. Когда это достигнуто, нужно, чтобы они устно передали ея содержаніе. Передача содержанія необходима не только для умѣнія излагать чужія мысли, но и для лучшаго пониманія и усвоенія прочитаннаго. Въ данномъ случаѣ и обученіе сознательному чтенію и устной рѣчи тѣсно и неразрывно связаны между собой, какъ дисциплины, одна другой помогающія. Послѣ передачи содержанія должно одновременно упражнять въ правильномъ и выразительномъ чтеніи. Такимъ образомъ, въ главѣ „Обученіе чтенію статей въ связи съ обученіемъ устной рѣчи" должно разсмотрѣть: А) какъ учить сознательному чтенію въ связи съ обученіемъ устной рѣчи и Б) какъ учить правильному и выразительному чтенію.

---

## А.

### Обученіе сознательному чтенію статей въ связи съ обученіемъ устной рѣчи.

Сознательнымъ можно назвать лишь такое чтеніе статей, при которомъ читающій со словами читаемаго соединяетъ тѣ представленія, понятія и мысли, какія требуются содержаніемъ статьи, понимаетъ связь между отдѣльными мыслями и вытекающую изъ нихъ главную. — Сознательное чтеніе научныхъ произведеній обогащаетъ читателя знаніями (это его образовательное значеніе); сознательное чтеніе художественныхъ произведеній содѣйствуетъ нравственному развитію (это его воспитательное значеніе). Въ первомъ случаѣ сознательное чтеніе можно назвать образовательнымъ, во второмъ — воспитательнымъ. Строго говоря, трудно отдѣлить образовательную сторону чтенія отъ воспитательной, такъ

какъ то, что образовываетъ, въ то же время и воспитываетъ, а то, что воспитываетъ, не остается безъ образовательнаго воздѣйствія.*)

Сознательному чтенію можно учить на какихъ угодно произведеніяхъ, доступныхъ, конечно, дѣтскому пониманію. Но такъ какъ при обученіи чтенію должно преслѣдовать не одно лишь сознательное отношеніе къ читаемому, а также и всестороннее воспитаніе душевныхъ качествъ, то необходимо для чтенія выбирать статьи съ крайнею осмотрительностью и распредѣлять ихъ въ извѣстной системѣ.

При переходѣ къ чтенію статеекъ, дѣтямъ приходится одолѣвать сразу три большія трудности: 1) читать, 2) соединять со словами и предложеніями соотвѣтствующія имъ представленія и сужденія, 3) понять содержаніе всей статейки. Одолѣть эти трудности несравненно легче, если и при чтеніи статей на первыхъ порахъ послѣдовать тому же принципу, какому должно слѣдовать при чтеніи отдѣльныхъ словъ и предложеній, т. е. если будемъ давать для чтенія то, что дѣти видятъ изображеннымъ на рисункѣ.

Само собой разумѣется, что долго держать дѣтей на чтеніи статей, сопровождаемыхъ рисунками, нельзя, такъ какъ этимъ условіемъ выборъ статей ограничивается и затрудняется, а главное нужно мало-по-малу пріучать къ сознательному чтенію безъ рисунковъ.

Чтобы переходъ, отъ чтенія статей, поясняемыхъ рисунками, къ чтенію статей безъ нихъ не былъ рѣзкимъ, нужно подготовлять къ воспріятію содержанія ихъ соотвѣтствующей ему подготовительной бесѣдой. Подготовка должна настроить юнаго читателя такъ, чтобы онъ могъ со вниманіемъ отнестисъ къ читаемому, хотя бы оно было и неинтересно. Въ большинствѣ случаевъ одной подготовительной

*) Какъ ни очевидна польза сознательнаго чтенія цѣнныхъ, конечно, произведеній, однако разработка вопроса о немъ слишкомъ еще далека не только отъ совершенства, но даже отъ простой ясности и опредѣленности. Одни педагоги требуютъ вести къ сознательности путемъ самаго тщательнаго и всесторонняго разбора; другіе желаютъ, чтобы учащіеся были возможно больше предоставлены самимъ себѣ, особенно при чтеніи поэтическихъ произведеній потому де, что учитель при толкованіи поэтическаго произведенія допускаетъ субъективность и зачастую толкуетъ его не такъ, какъ должно. Одни говорятъ, что поэтическихъ произведеній нельзя расчленять на части, нельзя пересказывать, а нужно лишь читать и восхищаться; другіе утверждаютъ, что изъ нихъ должна быть выведена идея, а послѣдняя можетъ быть выведена лишь тогда, когда они раздѣлены на части, т. е. когда въ нихъ сначала указаны частныя мысли. Что касается научныхъ (прозаическихъ) статей, то, по мнѣнію однихъ, совершенно излишне составлять ихъ планы, а, по мнѣнію другихъ, планы не только должны быть составляемы, но и заучиваемы наизусть. Есть преподаватели, которые исключительно занимаются составленіемъ плановъ читаемыхъ статей и требуютъ дословнаго заучиванія ихъ. Не малая путаница происходитъ въ употребленіи и въ пониманіи терминовъ: „сознательное чтеніе“, „воспитательное чтеніе“, „образовательное чтеніе“, „объяснительное чтеніе“.

бесѣды недостаточно для вполнѣ сознательнаго отношенія къ читаемому, необходимы еще объясненія по прочтеніи статьи.

Какъ бы хорошо ни была объяснена прочитанная статья, какъ бы сознательно дѣти ни относились къ ней, но этого недостаточно; нужно заставить дѣтей разсказать ея содержаніе, чтобы они лучше усвоили его и чтобы учились умѣнію передавать чужія мысли.

По самой своей природѣ умъ человѣческій, особенно дѣтскій, не способенъ сразу, во всей полнотѣ и глубинѣ проникнуться какой-бы то ни было мыслью, а потому прочитанныя произведенія время отъ времени необходимо повторять, чтобы всецѣло сродниться съ усвоенными мыслями и имѣть возможность передавать ихъ, какъ свои собственныя.

На основаніи сказаннаго должны быть разсмотрѣны слѣдующіе вопросы:

1. Выборъ и распредѣленіе матеріала для сознательнаго чтенія.
2. Бесѣды по рисункамъ и чтеніе.
3. Подготовка къ сознательному чтенію статьи.
4. Чтеніе, сопровождаемое объясненіями учителя.
5. Устная передача прочитаннаго.
6. Повтореніе прочитаннаго.

Разсмотримъ каждый изъ приведенныхъ вопросовъ возможно обстоятельнѣе.

## 1. Выборъ и распредѣленіе матеріала для сознательнаго чтенія.

Вопросъ о выборѣ матеріала для сознательнаго чтенія, несмотря на свое продолжительное существованіе, находится въ совершенно неопредѣленномъ положеніи, — каждый смотритъ по-своему. Уже при Ушинскомъ были сторонники того, чтобы дѣти читали исключительно интересныя статьи. Ушинскій былъ не противъ, чтобы непосредственный интересъ оживлялъ преподаваніе, но, по его мнѣнію, онъ „никогда не долженъ достигать той степени, чтобы уничтожить трудъ ученія, потому что *именно трудъ,* и трудъ не всегда интересный, но всегда осмысленный и полезный, *есть величайшій двигатель умственнаго и нравственнаго развитія человѣка и человѣчества*“. Защищая свои дѣловыя статейки (Въ школѣ, Нашъ классъ, Одежда, Посуда и т.п.), Ушинскій говорилъ: „Кромѣ значенія осмысленнаго и полезнаго труда, эти статейки имѣютъ еще другое — столь же важное. Онѣ пріучаютъ дѣтей къ простому и ясному выраженію тѣхъ простыхъ впечатлѣній, которыя даются имъ правильнымъ наблюденіемъ окружающей ихъ дѣйствительности:

именно этими статейками дѣлается возможною *наглядность* обученія. Въ этихъ статейкахъ говорится о такихъ предметахъ, которые дитя или видитъ, или недавно видѣло, такъ что легко можетъ вспомнить во всей подробности. Описаніе подобнаго предмета, помѣщенное въ книжкѣ, конечно, не вполнѣ сходно съ предметомъ, находящимся въ памяти или передъ глазами дитяти, но изъ этого различія вытекаетъ только возможность самыхъ живыхъ и точныхъ сравненій; сравненіе же, какъ извѣстно, есть лучшее упражненіе, развивающее и укрѣпляющее разсудокъ, который и самъ есть не что иное, какъ способность сравнивающая. Защитники исключительно интересныхъ дѣтямъ разсказовъ сами убѣдятся въ пользѣ этихъ сухихъ статеекъ, если попытаются вывести рядомъ умственныя и письменныя упражненія изъ какого-нибудь дѣтскаго интереснаго разсказца и изъ такой *дѣловой* статейки. Они увидятъ тогда сами, на сколько послѣдняя удобнѣе первой для умственныхъ и письменныхъ упражненій для выводовъ, сравненій и умозаключеній, и убѣдятся, что *статейка, вовсе не интересная для дитяти по содержанію, дѣлается для него интересною по той работѣ, которую она даетъ, по тѣмъ упражненіямъ, для которыхъ она собственно и написана*".

Высказаннымъ воззрѣніямъ на дѣловыя статейки слѣдуетъ не только сочувствовать, но даже итти дальше Ушинскаго въ этомъ направленіи: нужно пріучать дѣтей одолѣвать неинтересный и трудный, но посильный для нихъ матеріалъ, такъ какъ это есть одна изъ важнѣйшихъ задачъ школы. За постепенно и разумно привитый навыкъ къ серьезному труду будутъ благодарны школѣ ея питомцы, потому что имъ легче будетъ перейти къ суровому жизненному труду, и они будутъ чувствовать себя лучше, чѣмъ тѣ, которымъ старались подносить только легкое и интересное. Нужно оговориться, что въ этомъ взглядѣ тѣ педагоги, которые не хотятъ углубиться въ сущность вопроса, видятъ лишь „по истинѣ своеобразное примѣненіе педагогическихъ принциповъ".

Враждебно относиться къ чтенію интересныхъ статей, само собой разумѣется, нѣтъ никакого смысла, но дѣло въ томъ, что интересныя статьи дѣти прочтутъ и сами, безъ содѣйствія учащаго, прочтутъ и усвоятъ. Прямой, слѣдовательно, расчетъ интересный легкій матеріалъ сдѣлать предметомъ внѣкласснаго чтенія, а чтеніе серьезное, дѣловое, трудное — классnаго. Не велика заслуга, если учитель дорогое классное время потеряетъ на занимательное чтеніе; учитель въ школѣ для того, чтобы научить дѣтей справляться съ тѣмъ, съ чѣмъ они сами не умѣютъ справиться, что требуетъ умственнаго напряженія и усилія воли. Если учитель научитъ дѣтей находить въ этомъ удовольствіе и нравственное удовлетвореніе, то онъ выполнитъ великую воспитательную задачу.

Теперь еще больше сторонниковъ занимательнаго чтенія, чѣмъ при Ушинскомъ. Они жалуются на то, что современные буквари стали сухи и намѣренно серьезны, и въ этомъ видятъ причину, почему въ современной школѣ не видно у дѣтей ни улыбки, ни сіяющихъ глазъ, ни милаго и симпатичнаго дѣтскаго настроенія. Но въ книгахъ ли бѣда? Наблюденіе за школами невольно приводитъ къ заключенію, что источникъ той или иной жизни школы, особенно начальной, ея настроенія — учитель, а не книга. Малыя дѣти всецѣло поддаются вліянію учителя: учитель вялъ, и дѣти вялы; учитель не интересуется дѣломъ, ученики тоже; у живого, энергичнаго, жизнерадостнаго учителя и дѣти таковы же. Что это дѣйствительно такъ, пишущему эти строки приходилось наблюдать уже въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ во время посѣщенія школъ. У вялаго и безжизненнаго учителя къ самой интересной книгѣ дѣти относятся равнодушно и апатично; напротивъ, у дѣятельнаго охотно занимаются и тѣмъ, что, повидимому, должно было бы наводить скуку. Не должно забывать, что дѣти прежде всего любятъ дѣятельность, нужно только умѣть вызвать ихъ къ ней. Едва ли будетъ преувеличеніемъ, если сказать, что по отношенію къ дѣтямъ существуютъ не столько интересныя и неинтересныя занятія, сколько интересные и неинтересные учителя.

При выборѣ матеріала для класснаго чтенія возникаетъ еще вопросъ, какимъ статьямъ отдавать предпочтеніе — образовательнаго или же воспитательнаго характера, читать ли цѣлыя произведенія или отрывки изъ нихъ. Ц. Балталонъ совѣтуетъ читать въ классѣ статьи, дѣйствующія главнымъ образомъ на чувство. Вслѣдствіе этого онъ рекомендуетъ статьи современныхъ писателей: Мамина-Сибиряка, Станюковича, Самойловича, Засодимскаго, Сливицкаго, Ю. Тютчева, обогатившихъ дѣтскую литературу прекрасными художественными произведеніями. Онъ рѣзко осуждаетъ чтеніе отрывковъ по хрестоматіямъ. Если бы классное чтеніе преслѣдовало однѣ только воспитательныя цѣли, то съ нимъ можно было бы согласиться. Но вѣдь главная задача класснаго чтенія — научить дѣтей сознательно читать. Этой цѣли удобнѣе достигнуть, особенно на первыхъ порахъ обученія, на чтеніи небольшихъ статей. Желаніе Ц. Балталона воздѣйствовать исключительно на чувство учащихся должно признать одностороннимъ. Дѣти и безъ внѣшняго воздѣйствія отличаются крайней эмоціональностью. Для возстановленія душевнаго равновѣсія нужно дѣйствовать и на ихъ разсудочность. Кромѣ того, необходимыя въ раннемъ возрастѣ упражненія въ элементарномъ логическомъ анализѣ рѣчи лучше производить надъ простымъ разсказомъ небольшого размѣра.

Выборъ статей воспитательнаго характера представляетъ го-

раздо больше затрудненій, чѣмъ выборъ статей образовательнаго характера. Тутъ прежде всего приходится натолкнуться на спорный вопросъ, можно ли читать съ дѣтьми статьи, изображающія отрицательныя стороны жизни. Въ дѣтскихъ книгахъ, предназначенныхъ для класснаго чтенія, очень часто встрѣчаются подобныя статьи: почти во всѣхъ можно встрѣтить разсказы о дѣдушкѣ и внучкѣ, о хитрой и коварной лисѣ, о неблагодарномъ мужикѣ и т. д. Между тѣмъ въ отрицательномъ значеніи подобныхъ статей едва ли можно сомнѣваться. Изъ разсказа: „Дѣдушка и внучекъ“ дѣти легко могутъ сдѣлать выводъ, что если со своими родителями поступать такъ же дурно, какъ они со своими, то этимъ можно заставить ихъ перемѣнить дурное обращеніе на хорошее. Этотъ разсказъ написанъ для поученія взрослыхъ непочтительныхъ дѣтей, а не для малыхъ. Чѣмъ напитываются дѣти, съ интересомъ читающія сказку о лисѣ, которая, благодаря притворству, обманываетъ мужика и выкрадываетъ у него всю рыбу, а потомъ со своимъ голоднымъ кумомъ не только не дѣлится запасомъ, но жестоко издѣвается надъ нимъ, совѣтуя ему наловить рыбы, опустивъ хвостъ въ прорубь? Въ другой сказкѣ дѣти читаютъ, какъ мужикъ, благодаря неопытности медвѣдя, пользуется его трудомъ и за трудъ платитъ обманомъ. Когда же тотъ обозлился и хотѣлъ съѣсть его, является лиса и своей хитростью спасаетъ мужика отъ бѣды. Послѣдній отплачиваетъ ей черной неблагодарностью. Дальше дѣти читаютъ, какъ русскій ложью выигрываетъ пари у татарина, какъ хитрый англичанинъ ловко обманулъ сидящихъ у камина и занялъ удобное мѣсто у него. Все это разсказывается въ такомъ духѣ, что невольно является сочувствіе хитрости, обману, лжи. Сколько бы учитель ни говорилъ дѣтямъ, что поступки мужика, лисы, русскаго, англичанина — предосудительны, его слова едва ли достигнутъ цѣли, потому что впечатлѣніе отъ художественнаго разсказа сильнѣй отвлеченныхъ доказательствъ, основанныхъ на принципахъ высшей нравственности. Въ виду послѣдняго соображенія, рѣшительно нужно отказаться отъ помѣщенія въ дѣтскихъ книгахъ статей, подобныхъ приведеннымъ. *)

*) Въ подтвержденіе того, съ какой большой осторожностью нужно выбирать матеріалъ для дѣтскаго чтенія, привожу письмо О. Чернявской, помѣщенное въ журналѣ „Воспитаніе и Обученіе“ за 1911 г.: „Мой трехлѣтній сынъ принесъ книгу отъ своего двоюроднаго брата и просилъ прочесть её. Онъ очень внимательно слушалъ, пока я читала. Когда я прочла стихотвореніе, въ которомъ говорилось, какъ двое дѣтей смѣются надъ стариками, и ихъ убиваетъ за это молнія, онъ вдругъ измѣнился въ лицѣ: покраснѣлъ, глаза расширились, на лицѣ сначала отразилось полное недоумѣніе, а потомъ громко разрыдался.

На вопросъ, что съ нимъ, онъ въ слезахъ началъ кричать и произносить кощунственныя слова. Долго онъ не могъ безъ негодованія вспомнить о жестокомъ

Можно ли читать съ дѣтьми басни? Многіе методисты категорически отрицаютъ возможность. Огульное изгнаніе басенъ изъ дѣтскихъ хрестоматій совершенно неосновательно. Само собой разумѣется, басни, подобныя по своему содержанію только что разсмотрѣннымъ статейкамъ, не должны имѣть мѣста въ дѣтскихъ книгахъ. Но не всѣ же басни таковы. Нельзя лишить дѣтей чтенія и даже заучиванія такихъ басенъ, какъ „Чижъ и голубь“, „Волкъ и журавль“, „Щука и котъ“, „Квартетъ“, „Мартышка и очки“, „Зеркало и обезьяна“, „Обезьяна“ и многія другія. Достаточно, если дѣти усвоятъ фабулу этихъ басенъ, въ глубину смысла ихъ они будутъ проникать по мѣрѣ своего жизненнаго опыта и развитія. Изъза одной безподобной прелести языка лучшія и болѣе доступныя басни Крылова непремѣнно должны быть изучены.

Говоря о выборѣ матеріала для дѣтскаго чтенія, нельзя обойти молчаніемъ пословицъ и сказокъ. Послѣ Ушинскаго составители дѣтскихъ книгъ для класснаго чтенія кстати и некстати начали помѣщать въ нихъ пословицы и сказки. Внесеніе пословицъ въ чрезмѣрномъ количествѣ въ разнаго рода учебныя пособія по русскому языку заслуживаетъ упрека: пословицы представляютъ собой выраженное въ самомъ сжатомъ видѣ міровоззрѣніе того или иного народа *(Правда свѣтлѣе солнца. — Чему быть, того не миновать. — Береги денежку про черный день. — Мірская молва, что морская волна);* онѣ совершенно неинтересны для дѣтей и остаются непонятными для нихъ даже послѣ разъясненій, къ сожалѣнію, по большей части неясныхъ и запутанныхъ; кромѣ того, многія изъ нихъ или потеряли уже для насъ свое значеніе, или выражаютъ нежелательныя сентенціи. Но если главную мысль прочитанной статьи можно выразить пословицей, то непростительно было бы не привести подходящей пословицы, напримѣръ, по прочтеніи басни: „Чижъ и голубь“, весьма кстати познакомить дѣтей съ пословицей: „Не смѣйся

---

поступкѣ Бога, и плакалъ, и негодовалъ, совершенно не обративъ вниманія на проступокъ дѣтей.

Вполнѣ соглашаясь съ г-жей Морозовой въ полной антихудожественности указанныхъ ею книгъ, могу еще указать на тотъ непосредственный вредъ, который принесли Степка Растрепка и Гоша моимъ дѣтямъ.

Мой старшій сынъ и мой второй сынъ усвоили изъ этихъ книгъ не одну дурную привычку. Ихъ забавляло поступать такъ, какъ нарисовано на картинкѣ, а въ нелѣпыя кары они не вѣрили. Такъ мой старшій сынъ, увидѣвъ на рисункѣ, какъ какой-то изъ героевъ этихъ книгъ взялъ руку въ ротъ, началъ дѣлать то же, и даже, когда портной пришелъ, онъ спросилъ, есть ли у того ножницы, и получивъ утвердительный отвѣтъ, въ видѣ опыта, взялъ руку въ ротъ и окончательно убѣдился, что кары, сулимой книгой, не послѣдовало.

И такъ послѣдовательно они старались воспроизвести каждую продѣлку, описанную въ книгахъ, и чтобы отучить ихъ отъ этого, пришлось изобрѣтать уже собственныя средства“.

чужой бѣдѣ: своя на грядѣ". — Хотя чтеніе хорошихъ сказокъ весьма полезно для дѣтей, все-таки ихъ нужно помѣщать въ книгахъ для класснаго чтенія съ величайшимъ выборомъ и въ самомъ незначительномъ количествѣ. Въ незначительномъ количествѣ по той причинѣ, что ими дѣти весьма интересуются, а потому съ удовольствіемъ прочтутъ ихъ сами и обогатятся тѣмъ, что можетъ дать хорошая сказка со стороны языка и воспитательнаго воздѣйствія.

Относительно распредѣленія матеріала въ хрестоматіяхъ ничего нельзя сказать опредѣленнаго: ужъ слишкомъ много разнообразія и ничѣмъ необъяснимой мѣшанины. Особенно непріятно видѣть помѣщеніе рядомъ съ описаніемъ, положимъ, волка — басни, въ которой фигурируетъ волкъ. Поступающіе такъ авторы не дали даже себѣ труда подумать о томъ, что басни есть иносказательное произведеніе, имѣющее въ виду недостатки и пороки людей, и что поэтому помѣщеніе басенъ рядомъ съ научными статьями о животныхъ не простая нелѣпость, а вредная, такъ какъ даетъ дѣтямъ поводъ думать, что басня имѣетъ въ виду животныхъ, а не людей *).

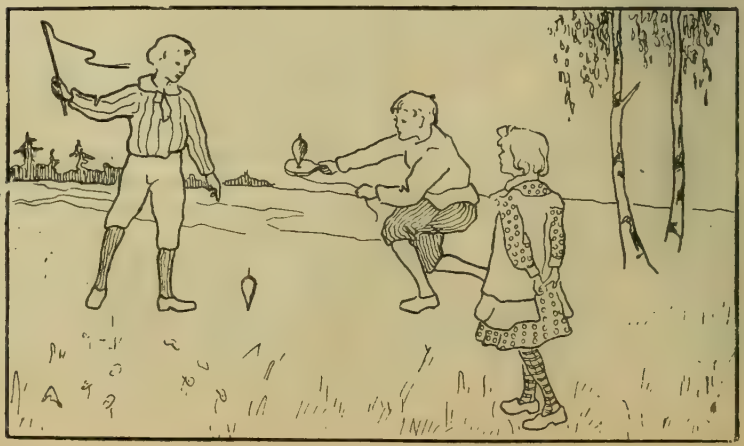
## 2. Бесѣды по рисункамъ и чтеніе описаній рисунковъ.

Въ настоящее время къ поясненію статей рисунками прибѣгаютъ при обученіи чужому языку. Хорошо было бы на первыхъ порахъ, и при обученіи родному литературному языку, давать для чтенія такія статьи, содержаніе которыхъ поясняется рисункомъ. Чтобы можно было судить о цѣлесообразности этого, приведу слѣдующіе примѣры.

*) О томъ, каковъ долженъ быть матеріалъ въ книгѣ для класснаго чтенія, прекрасно говоритъ А. Д. Алферовъ въ сочиненіи: „Родной языкъ въ средней школѣ" (стр. 156—163). Высказанныя имъ мысли во многомъ сходны съ моими. (Вѣроятно, Алферовъ не знакомъ съ моей „Методикой чтенія", такъ какъ, сколько мнѣ извѣстно, не ссылается на нее). Но мы рѣзко расходимся относительно чтенія сказокъ въ классѣ: онъ за него, я рѣшительно противъ него по выраженному соображенію. Когда Алферовъ защищалъ сказки и пословицы, разсматривая вопросъ, какому языку учить въ школѣ (см. III главу названнаго сочиненія), защита была понятна и умѣстна. Но защита сказки, какъ матеріала для класснаго чтенія, не только не понятна, но и противорѣчитъ его же мысли, что нельзя смѣшивать вопроса о дѣтскомъ чтеніи съ вопросомъ о классномъ чтеніи, что преподаватель русскаго языка всегда нуждается для урока въ матеріалѣ небольшого объема, который бралъ бы столько времени на прочтеніе, чтобы его оставалось еще на обсужденіе его и разборъ. Алферовъ помѣщаетъ сказки въ числѣ произведеній, подлежащихъ классному чтенію, потому, что онѣ, по его мнѣнію, изложены такимъ языкомъ, какой дѣти должны усвоить. Если даже стать на эту точку зрѣнія, то изъ нея еще не вытекаетъ непремѣнная необходимость читать сказки въ классѣ: языкъ сказокъ дѣти усвоятъ и при домашнемъ чтеніи.

### Игры Вани съ товарищами.

Къ Ванѣ пришли товарищи. Ваня предложилъ имъ играть въ крокетъ. Товарищи охотно согласились. Они вбили въ землю колышки, воткнули дужки, взяли шары, молотки и стали играть,



Когда игра въ крокетъ надоѣла, мальчики начали играть въ чехарду: они стали въ рядъ, одинъ впереди другого, шаговъ на десять. Стоящій позади всѣхъ бѣжалъ и перепрыгивалъ черезъ другихъ. Когда онъ перепрыгнулъ черезъ всѣхъ, сталъ впереди. За нимъ бѣжалъ слѣдующій, перепрыгивалъ и становился впереди и т. д. Мальчики устали играть въ чехарду и ушли домой, кромѣ одного.

Съ оставшимся товарищемъ Ваня сталъ играть въ волчки и кубари. Ваня ловко вращалъ кнутомъ свой кубарь. Къ нимъ подошла сестра Вани, Лиза; она съ любопытствомъ смотрѣла на ихъ игру.

А вотъ рисунокъ, поясняющій стихотвореніе:

## Утренняя пѣсня.

Дѣти, въ школу собирайтесь!
Пѣтушокъ[1] пропѣлъ давно,
Попроворнѣй одѣвайтесь!
Смотритъ солнышко[2] въ окно.
Человѣкъ[3] и звѣрь[4], и пташка[5], —
Всѣ берутся за дѣла:

Съ ношей тащится букашка[6],
За медкомъ летитъ пчела[7].
Ясно поле, веселъ лугъ;
Лѣсъ проснулся и шумитъ;
Дятелъ[8] носомъ: тукъ да тукъ!

Звонко иволга[9] кричитъ.
Рыбаки ужъ тащатъ сѣти,
На лугу коса звенитъ . . .
Помолясь, за книгу, дѣти!
Богъ лѣниться не велитъ.

Представимъ состояніе дѣтей при чтеніи приведенныхъ образцовъ съ рисунками и безъ нихъ, особенно тѣхъ дѣтей, которыя незнакомы съ приведенными играми и со сложной картиной, изображенной въ пѣснѣ. Въ первомъ случаѣ дѣти будутъ видѣть печатныя слова, съ одними изъ нихъ будутъ соединять представленія, съ другими нѣтъ, а потому чтеніе должно представлять туманное словоизверженіе. Во второмъ внѣшняя (звуковая) оболочка словъ стушевывается и даетъ мѣсто вполнѣ яснымъ и опредѣленнымъ представленіямъ, связаннымъ, въ одну цѣльную картину, и при томъ такую, какой не всякій и взрослый въ состояніи представить. Рисунокъ въ однихъ случаяхъ дѣлаетъ излишними объясненія, въ другихъ помогаетъ имъ, почему пониманіе и усвоеніе статей, сопровождаемыхъ рисунками, вполнѣ соотвѣтствующими содержанію ихъ, достигается быстро, и, кромѣ того, для самодѣятельности дѣтей открывается большій просторъ.

Теперь посмотримъ, какъ пользоваться такими рисунками. На первыхъ порахъ, до чтенія слѣдуетъ познакомить съ содержаніемъ рисунка, дѣлая при этомъ необходимыя поясненія и дополненія. Такъ, напримѣръ: у большинства дѣтей нѣтъ никакого представленія о крокетѣ; чтобы оно составилось у нихъ, рисунка недостаточно, необходимо дополнить его показываніемъ и поясненіями. Познакомивъ съ содержаніемъ всѣхъ трехъ частей рисунка, изображающаго игры Вани съ товарищами, и спросивъ, о какихъ играхъ въ нихъ говорится, учитель заставляетъ одного ученика прочесть объ игрѣ въ крокетъ, другого въ волчки и кубари, третьяго въ чехарду. Дальше учитель обращаетъ вниманіе учащихся, что, подобно тому, какъ весь рисунокъ объ играхъ состоитъ изъ трехъ частей (изъ трехъ меньшихъ рисунковъ), такъ и статья состоитъ изъ трехъ частей (въ первой говорится объ игрѣ въ крокетъ и т. д.); какъ части рисунка отдѣлены одна отъ другой, такъ и части статьи отдѣлены одна отъ другой. Можно еще обратить вниманіе дѣтей на слѣдующее: на рисункѣ изображены четыре игры: крокетъ, волчки, кубари и чехарда, но раздѣленъ онъ на три части, а не на четыре потому, что игра въ волчки и кубари происходила въ одно и тоже время.

Ознакомленіе съ содержаніемъ рисунка, поясняющаго стихотвореніе: „Утренняя пѣсня“, хорошо представить въ формѣ сновидѣнія

дитяти, которому нужно итти въ школу. Такъ какъ на рисункѣ изображена дѣвочка, то припишемъ сонъ дѣвочкѣ Катѣ.

Катя проснулась. Въ комнатѣ былъ слабый свѣтъ. — „Еще рано“, подумала Катя: „можно немножко уснуть, — успѣю въ школу“. Катя повернулась на другой бокъ, задремала. Вдругъ ей послышалось, будто гдѣ-то далеко пѣтухъ покричалъ: „ку-кукреку!“ Она подняла голову и видитъ: солнышко весело свѣтитъ въ окно, а за окномъ стоитъ какой-то человѣкъ съ молоткомъ въ рукѣ. Катя подняла глаза кверху и видитъ: летитъ ласточка, въ клювикѣ у нея перышко, а другая ласточка сидитъ въ гнѣздышкѣ. Катя закрыла глаза, но вдали показалась рѣка, а по рѣкѣ плыветъ какой-то звѣрь, во рту у него вѣтка; другой звѣрь на берегу что-то грызетъ. Катя открыла глаза, чтобы видѣть, что онъ грызётъ, но звѣрь исчезъ, и передъ самыми глазами Кати ползётъ какая-то букашка съ травкой во рту; Катя хотѣла отобрать отъ букашки травку, но букашка вдругъ исчезла; прожужжала пчелка; Катя испугалась и спрятала голову подъ подушку, слушаетъ, куда летитъ пчёлка, а пчелки ужъ нѣтъ, — надъ самымъ ухомъ ея стучитъ дятелъ, а гдѣ-то далеко кричитъ иволга. Катя высунула голову изъ-подъ подушки и снова видитъ рѣку, но на рѣкѣ нѣтъ уже звѣря съ вѣткой во рту, — плыветъ лодка, въ лодкѣ два рыбака тащатъ сѣти. Катя долго смотрѣла, какъ они тащатъ сѣти, ей хотѣлось видѣть, много ли рыбы они поймаютъ, но рыбаки, лодка, сѣти внезапно куда-то скрылись, что-то непріятно зазвенѣло, и Катя проснулась. Предъ ней стоитъ мама и съ неудовольствіемъ говоритъ: „Катя! вставай скорѣе, уже поздно, ты не успѣешь повторить стихотвореніе: „Утренняя пѣсня“. — Катя сказала: „Знаешь, мама, я видѣла стихотвореніе во снѣ и могу сказать его наизусть, безъ ошибки. Слушай: Дѣти, въ школу собирайтесь! Пѣтушокъ пропѣлъ давно“ . . .

Послѣ этого учитель заставляетъ прочесть стихотвореніе. Само собой разумѣется, что оно будетъ для нихъ вполнѣ понятнымъ, и къ извѣстному прибавится лишь сжатость и музыкальность изложенія разсмотрѣнной картины. По прочтеніи стихотворенія, рисунокъ поможетъ отвѣтить на вопросы: О комъ говорится въ стихотвореніи? (О пѣтушкѣ, солнышкѣ и т. д.) Что говорится о пѣтушкѣ? солнышкѣ? и т. д.

На дальнѣйшей ступени чтеніе должно предшествовать ознакомленію съ рисункомъ. Это потребуетъ отъ дѣтей бо́льшей самостоятельности: пусть сами, безъ помощи учителя, но съ помощью рисунка, разберутся въ читаемомъ и дадутъ отчетъ въ прочитанномъ.

Слѣдующая ступень сознательнаго чтенія статей — чтеніе безъ помощи рисунковъ, поясняющихъ все содержаніе статьи. На этой

ступени необходимы лишь рисунки, изображающіе неизвѣстный предметъ или неизвѣстное явленіе, упоминаемые въ статьѣ, а также подготовительная бесѣда. Въ какихъ случаяхъ нужна она, и какъ вести ее, скажемъ дальше.

### 3. Подготовка къ сознательному чтенію статьи.

На подготовку къ сознательному чтенію въ настоящее время не обращаютъ еще должнаго вниманія. Уже Ушинскій считалъ необходимой предварительную бесѣду до чтенія статьи дѣлового характера, на первыхъ ступеняхъ обученія чтенію, пока дѣти не привыкли сами справляться съ содержаніемъ читаемаго. Бунаковъ совѣтовалъ прибѣгать къ предварительной бесѣдѣ при чтеніи научно-популярныхъ статей въ началѣ обученія. Въ своей книжкѣ: „Обученіе чтенію правильному, со знательному и выразительному“ я находилъ нужной предварительную бесѣду въ слѣдующихъ случаяхъ: а) если въ статьѣ для чтенія говорится о такомъ предметѣ, о которомъ дѣти не имѣютъ никакого представленія и не могутъ составить его на основаніи статьи; б) если къ статьѣ необходимо возбудить интересъ; в) если статья трудна для пониманія.

Трояновскій (въ статьѣ: „О преподаваніи родного языка въ младш. клас. ком. уч.“ Рус. шк. 1904 г., №№ 5—6) доказываетъ, что предварительная бесѣда должна предшествовать чтенію всякой статьи (курсивъ автора), особенно статей поэтическихъ, которыя составляютъ главный предметъ чтенія въ школѣ. По его мнѣнію, при чтеніи поэтическихъ произведеній только настроеніемъ можно помочь ученику создать и понять рисуемую авторомъ художественную картину, освѣщенную и проникнутую извѣстнымъ чувствомъ. Въ данномъ случаѣ, утверждаетъ онъ, кромѣ настроенія намъ ничто не можетъ помочь: никакой анализъ произведенія, никакіе вопросы не могутъ заставить ученика почувствовать всю прелесть поэтическаго произведенія, согрѣтаго глубокимъ сердечнымъ чувствомъ автора, и проникнуться ею. — Трояновскій впадаетъ въ крайность, но нельзя не сочувствовать его стремленію придать предварительной бесѣдѣ большее значеніе, чѣмъ обыкновенно придаютъ ей, и позаботиться о возможно лучшей постановкѣ ея.

Бесѣда, подготовляющая къ сознательному чтенію статьи, должна прежде всего состоять въ томъ, чтобы имѣющіяся у дѣтей свѣдѣнія связать съ содержаніемъ предназначенной для чтенія статьи. Такъ, напримѣръ, приступая къ чтенію стихотворенія Баратынскаго: „Что сдѣлала зима?“ *) учитель путемъ вопросовъ или связнаго изложе-

*) Гдѣ сладкій шепотъ Потоковъ ропотъ,
Густыхъ лѣсовъ, Цвѣты луговъ?

нія старается вызвать въ памяти учащихся представленіе о густомъ лѣсѣ, о томъ, какъ лѣтомъ листья пріятно (сладко) шелестятъ, точно шепчутъ, какъ ручьи журчатъ, какъ луга покрыты цвѣтами. Отъ представленія лѣтней картины учитель переводитъ учащихся къ зимней, спрашивая ихъ: каковы зимой деревья? чѣмъ покрыты холмы, луга, долины? что сдѣлалось съ ручьемъ и другими окружающими предметами? что дѣлаетъ вѣтеръ? Само собой разумѣется, что послѣ такой бесѣды смыслъ стихотворенія при чтеніи въ общемъ будетъ совершенно понятенъ дѣтямъ. Могутъ остаться непонятными выраженія: коверъ зимы, ледяная кора и др. Возникаетъ поэтому вопросъ: пояснить ли ихъ въ предварительной бесѣдѣ, или же заставить дѣтей самихъ объяснить по прочтеніи стихотворенія? — Прямо отвѣтить на это нельзя: если дѣти настолько развиты, что на основаніи предварительной бесѣды сами поймутъ значеніе приведенныхъ выраженій, то, конечно, лучше не касаться ихъ до чтенія; въ противномъ случаѣ нужно объяснить.

Если статья такова, что не даетъ матеріала для подходящей подготовительной бесѣды, то можно ограничиться передачей ея содержанія и выразительнымъ чтеніемъ. О значеніи послѣдняго для сознательнаго чтенія уже было сказано; о значеніи предварительнаго разсказа позволяю себѣ привести мнѣніе педагога-практика П. П. Демидовича, утверждающаго, что между учащимися попадаются такіе, которые никакъ не могутъ схватить содержанія статьи при чтеніи, почему заучиваютъ ее механически; посредствомъ предварительныхъ разсказовъ ему удавалось пріучить ихъ къ сознательному чтенію и достигать того, что они изъ плохихъ учениковъ дѣлались хорошими.

Когда учащіеся пріобрѣтутъ навыкъ сознательно относиться къ читаемому, подготовка къ чтенію можетъ оказаться лишней, даже вредной, такъ какъ будетъ парализовать самодѣятельность учащихся. На этой ступени подготовка допустима въ такихъ случаяхъ:

а) когда въ выбранной для чтенія статьѣ говорится о предметѣ, о которомъ у дѣтей рѣшительно нѣтъ представленія, и о которомъ они не могутъ составить его на основаніи контекста статьи; или когда встрѣчается такое слово, объясненіе котораго требуетъ продолжительной остановки;

---

Деревья голы.
Коверъ зимы
Покрылъ холмы,
Луга и долы.
Подъ ледяной
Своей корой
Ручей нѣмѣетъ,
Все цѣпенѣетъ,
Лишь вѣтеръ злой,
Бушуя, воетъ
И небо кроетъ
Сѣдою мглой.

б) когда статья своимъ содержаніемъ не можетъ вызвать къ себѣ интереса и вниманія;

в) когда статья трудна для пониманія.

Въ первомъ случаѣ нужно прибѣгать къ наглядности, т. е. къ тому, чтобы неизвѣстный предметъ былъ воспринятъ внѣшними чувствами. Такъ, напримѣръ, приступая къ чтенію басни „Чижъ и Голубь“, необходимо показать западню и силки, объяснить какъ посредствомъ ихъ ловятъ птицъ. До чтенія басни: „Бѣлка“ хорошо показать клѣтку съ колесомъ, въ которой бѣгаетъ бѣлка; при неимѣніи клѣтки можно ограничиться моделью клѣтки и колеса, сдѣланныхъ изъ картона. При показываніи предметовъ необходимо обращать вниманіе лишь на то, что способствуетъ выясненію ихъ назначенія, напримѣръ, говоря о клѣткѣ-западнѣ учитель обращаетъ вниманіе на то отдѣленіе, куда сажаютъ птичку для приманки дикихъ и на устройство боковыхъ дверецъ, захлопывающихъ соблазнившихся на приманку птичекъ. Прежде чѣмъ читать съ городскими дѣтьми стихотвореніе Майкова „Сѣнокосъ“, слѣдуетъ показать картину сѣнокоса, остановивъ сначала вниманіе дѣтей на орудіяхъ употребляемыхъ для косьбы травы и уборки сѣна, а потомъ вести разсказъ, какъ косятъ траву, какъ её переворачиваютъ, чтобы она скорѣе высохла, какъ сгребаютъ, какъ складываютъ въ копны или на телѣги. Лучшимъ наглядымъ пособіемъ, само собой разумѣется, служитъ предметъ, и только въ крайности предметъ можно замѣнить моделью или рисункомъ. На разсматриваніе дѣтьми неизвѣстныхъ предметовъ (моделей, рисунковъ), по совѣту Зимницкаго, должно быть употреблено столько времени, чтобы представленія и понятія о нихъ могли сложиться вполнѣ опредѣленно и отчетливо. При разсматриваніи предмета, необходимо направить вниманіе дѣтей на тѣ его части, которыя нужны для пониманія статьи. Если нѣтъ возможности показать ни модели, ни рисунка, тогда нужно прибѣгать къ сравнительному сопоставленію съ предметомъ, хорошо знакомымъ дѣтямъ. Такъ, напр., о лебедѣ у дѣтей составится болѣе или менѣе надлежащее представленіе, когда учитель скажетъ, что лебедь очень похожъ на совершенно бѣлаго гуся, что туловище лебедя болѣе продолговато, чѣмъ туловище гуся; шея длиннѣе раза въ полтора. О слонѣ можно сказать, что онъ похожъ на огромную свинью съ вытянутымъ длиннымъ хоботомъ и ногами на подобіе столбовъ. Тигра можно сравнить съ огромной полосатой кошкой. О большомъ городѣ Зимницкій совѣтуетъ дать представленіе слѣдующимъ образомъ: „Представьте, что село ваше тянется не на полверсты или версту, а верстъ на пять и болѣе въ длину и версты на три-четыре и болѣе въ ширину. Представьте далѣе, что улицъ въ городѣ не двѣ-три, какъ у насъ, но нѣсколько десятковъ

и дома не такіе маленькіе, какъ наши, а большею частью значительной величины, иные дома больше церкви, и притомъ не деревянные, а по преимуществу каменные, да этажа въ два, три и болѣе. Улицы всѣ вымощены камнемъ. Церквей въ большомъ городѣ по нѣсколько десятковъ. Лавокъ трудно и пересчитать, да не мало такихъ, что въ одной изъ нихъ находится больше товара, чѣмъ на всемъ сельскомъ базарѣ и т. д.

Во второмъ случаѣ нужно сказать о статьѣ то, что могло бы возбудить къ ней интересъ, напр.: по какому поводу она написана, кѣмъ написана и т. п. Къ чтенію подобныхъ статей хорошо подготовлять выразительнымъ чтеніемъ и бесѣдой, имѣющей цѣлью вызвать у учащихся соотвѣтствующія содержанію статьи представленія.

Въ третьемъ — нужно познакомить съ содержаніемъ статьи въ общихъ чертахъ. Такъ, напримѣръ, до чтенія повѣствованія Карамзина: „Куликовская битва“ кстати познакомить съ мѣстомъ, гдѣ происходила битва: учитель чертитъ на доскѣ верховье рѣки Дона и его притокъ Непрядву, обозначаетъ Куликово поле, указываетъ, откуда долженъ былъ прійти Мамай со своимъ войскомъ и Ягайло со своимъ, откуда направилось русское войско къ Дону, останавливается на выясненіи главной причины, по которой русскимъ необходимо было поторопиться перейти Донъ и вступить въ сраженіе съ татарами. Этимъ подготовка къ чтенію можетъ ограничиться, такъ какъ изложеніе о приготовленіи къ битвѣ и о самой битвѣ не можетъ представлять затрудненій.

Когда дѣти достаточно разовьются и научатся вникать въ смыслъ читаемаго, можно, но съ большой осторожностью, предлагать имъ прочитывать легкія статьи дома съ тѣмъ, чтобы они сами попытались разобраться въ ихъ содержаніи, чтобы отмѣтили то, что не понятно для нихъ. Дѣти охотно и съ интересомъ прочтутъ незнакомую статью, а попытка понять ее принесетъ имъ большую пользу. При этомъ нужно рекомендовать дѣтямъ, чтобы непонятныя для нихъ слова и выраженія они записали въ тетради по одному въ строкѣ. Такой пріемъ побудитъ дѣтей съ особеннымъ вниманіемъ отнестись къ словамъ статьи. Въ классѣ до чтенія статьи они заявляютъ, какія слова имъ непонятны и записываютъ объясненіе ихъ, данное учителемъ. Объясненіе въ классѣ прочитанной дома статьи освѣтитъ ее учащимся съ новыхъ сторонъ, и она можетъ оказаться для нихъ болѣе занимательной, чѣмъ та, которая читается ими въ первый разъ.

Теперь перейдемъ къ чтенію статей, сопровождаемому объясненіями учителя.

## 4. Чтеніе, сопровождаемое объясненіями учителя.

Чтеніе, сопровождаемое объясненіями учителя, называется объяснительнымъ. Объяснительное чтеніе по какому-то непонятному недоразумѣнію отождествляютъ съ сознательнымъ чтеніемъ, забывая, что сознательно можно читать и безъ объясненій, а объясненія не всегда ведутъ къ сознательности; слѣдовательно, сознательное чтеніе — не то же, что объяснительное: послѣднее есть лишь средство, ведущее къ сознательности чтенія. Если читающій сознательно относится къ читаемому, тогда нѣтъ никакой надобности въ объясненіяхъ. Послѣднее обстоятельство между прочимъ и даетъ поводъ многимъ говорить, что объясненія читаемаго не нужны. По свидѣтельству извѣстнаго педагога Шереметевскаго, въ среднеучебныхъ заведеніяхъ къ объяснительному чтенію и до сихъ поръ относятся довольно презрительно, считая его разслабляющимъ голову „элементаризмомъ“ и развращающимъ душу „энциклопедизмомъ“. Излишній элементаризмъ и неразумный энциклопедизмъ, конечно, крайне нежелательны въ школѣ, но въ этомъ нисколько не повинна идея объяснительнаго чтенія: виноваты тѣ, которые неумѣло ведутъ его. Если, напримѣръ, по поводу слова „роса“, встрѣчаемаго въ выраженіи „на зарѣ трава покрыта росой“, цѣлый часъ толковали о физическихъ явленіяхъ съ водой при теплѣ и холодѣ; если по поводу земледѣльческихъ орудій, упоминаемыхъ въ стихотвореніи Кольцова „Пѣсня пахаря“, говорили часа два — три, то въ данномъ случаѣ отвѣтственность всецѣло падаетъ на неразумно увлекавшихся толкователей, а не на идею объяснительнаго чтенія. Вполнѣ сознательное отношеніе къ читаемому можетъ выработаться или на урокахъ объяснительнаго чтенія, при содѣйствіи учителя, или путемъ самостоятельнаго чтенія. Цѣль чтенія — сознательность, а объясненія должны вести къ ней. Если же объясненія не всегда достигаютъ цѣли, то виновато не то, что положено въ основаніе объяснительнаго чтенія, а то, что неумѣло пользуются имъ (объяснительнымъ чтеніемъ).

Неумѣлое веденіе объяснительнаго чтенія подало между прочимъ поводъ Шереметевскому, горячо защищавшему необходимость объяснять читаемое, неблагосклонно отнестись къ термину „объяснительное чтеніе“ и замѣнить его терминомъ „сознательное чтеніе“. По его мнѣнію, терминъ „объяснительное чтеніе“ подаетъ поводъ къ излишнимъ объясненіямъ, особенно малоопытными катехизаторами, считающими своей обязанностью объяснять „все и вся, вдоль и поперекъ, вкривь и вкось“. Терминъ тутъ не при чемъ. Какимъ другимъ его ни замѣни, неопытный и неразумный учитель станетъ объ-

яснять то, что не нужно объяснять, болѣе запутаетъ, чѣмъ объяснитъ. Между тѣмъ, какъ видно изъ сказаннаго раньше, между понятіями „сознательное чтеніе“ и „объяснительное чтеніе“ большая разница, и замѣнять одно выраженіе другимъ ни въ коемъ случаѣ нельзя*).

Ц. Балталонъ пошелъ дальше Шереметевскаго: онъ не только неблагосклонно относится къ термину „объяснительное чтеніе“, но и къ самому объяснительному чтенію, иронически называя его „словотолковательнымъ“. Въ горячности онъ забываетъ, что словотолкованіе составляетъ незначительную часть объяснительнаго чтенія. Это видно изъ примѣра, приведеннаго имъ же самимъ. Онъ воспроизводитъ одинъ изъ уроковъ объяснительнаго чтенія, преподаваемаго у насъ на многихъ педагогическихъ курсахъ для сельскихъ учителей. „Старшая группа. Слушайте дѣти! Откройте 31 страницу въ книжкѣ. Прочитайте заглавіе статьи. Мальчикъ говоритъ: „Камень“. Что дальше написано (?) послѣ заглавія? — Написано (?): „Разсказъ Л. Толстого“. — Кто же написалъ этотъ разсказъ? — Толстой. — Читай разсказъ. — „Одинъ бѣдный пришелъ къ богатому просить милостыню“. — Про кого мы здѣсь читали? — Про бѣднаго. — Какъ такіе бѣдные называются? — Нищими. — Къ кому онъ пришелъ? — Къ богатому просить милостыню. — Что значитъ милостыня? — Что падаютъ нищему: деньги, кусокъ хлѣба . . . — Читайте дальше. — „Богатый не далъ нищему ничего и сказалъ: „поди вонъ“ . . . — Такъ подалъ ли богатый бѣдному милостыню? — Нѣтъ, не подалъ. — Что онъ съ нимъ сдѣлалъ? — Прогналъ его. — Какъ же онъ его прогналъ? — Сказалъ: „поди вонъ“. Изъ девяти вопросовъ одинъ только касается объясненія словъ, и его нельзя считать лишнимъ. — Что же касается остальныхъ, то они, дѣйствительно, нисколько не содѣйствуютъ объясненію статьи. Но при чемъ же тутъ принципъ объяснительнаго чтенія?

Вмѣсто объяснительнаго чтенія, Балталонъ предлагаетъ ввести въ школы воспитательное чтеніе. Балталонъ забываетъ, что воспитывающимъ или образовывающимъ чтеніе можетъ быть только въ томъ случаѣ, когда оно сознательное, а къ сознательному чтенію ведетъ объяснительное. Нужно, значитъ, бороться противъ неумѣнья вести объяснительное чтеніе, а не съ самымъ объяснительнымъ чтеніемъ.

---

*) Приведенныя Шереметевскимъ по этому поводу соображенія (см. „Сочиненія“, стр. 50 и 51) не опровергаютъ, а, напротивъ, убѣждаютъ въ необходимости термина „объяснительное чтеніе“. Изъ нихъ видно, что и при семейномъ чтеніи, когда выбирается легкій и понятный матеріалъ, читающій прибѣгаетъ къ объясненіямъ въ тѣхъ случаяхъ, если это необходимо для сознательности. Ясно, что злоупотребленіе объясненіями побудило почтеннаго педагога вооружиться противъ термина „объяснительное чтеніе“.

Авторъ статьи „Педагогическіе парадоксы“, Заремба, тоже вооружается противъ объяснительнаго чтенія. Онъ говоритъ: „Напримѣръ, ученику задана „Птичка“ Пушкина; ну и пусть бы мальчикъ наслаждался этимъ прелестнымъ, вполнѣ ему понятнымъ стихотвореніемъ. Не тутъ то было! Учитель не даетъ ученику произнести эту птичку, а забрасываетъ его при каждомъ словѣ вопросами: что такое птичка? что значитъ Божій? и т. д., и т. д. Словомъ, какъ кто-то посмѣялся, на крошечное стихотвореніе сто вопросовъ наводящихъ, сто вопросовъ основныхъ, сто вопросовъ объяснительныхъ и т. п. И послѣ такого анатомированія, расчлененія поэтическаго произведенія удивляются исчезновенію у насъ поэтическаго настроенія, поэтическихъ талантовъ!“ (Рус. Шк. 1902 г., № 3, стр. 102) *).

Трояновскій, относясь отрицательно къ объяснительному чтенію, особенно къ обилію вопросовъ, коими забрасываютъ учащихся при чтеніи, утверждаетъ, что сознательнаго отношенія къ читаемому можно достигнуть не объясненіями, не вопросами, а настроеніемъ, которое должно быть создано вызовомъ въ сознаніи учениковъ тѣхъ представленій и понятій, которыя имѣютъ много общаго или которыя проникнуты одними и тѣми же чувствами съ представленіями, имѣющими черезъ чтеніе войти въ душу учащагося. Свою мысль онъ иллюстрируетъ примѣрами; изъ нихъ можно ограничиться однимъ. До чтенія стихотворенія Жуковскаго: „Сельскій вечеръ“ (Солнышко заходитъ, и темнѣетъ день . . .) онъ употребилъ пять минутъ на бесѣду, содержанія коей, къ сожалѣнію, не приводитъ, но, судя по дальнѣйшему изложенію, можно судить, что занятія шли съ городскими дѣтьми, имѣвшими возможность, живя на дачѣ, побывать въ селѣ, слушать вечерній звонъ, видѣть крестьянъ, возвращающихся съ работы, побывать въ церкви и видѣть тамъ молящихся. По свидѣтельству Трояновскаго, пятиминутная бесѣда дала

---

*) При разумномъ отношеніи къ объяснительному чтенію, учитель не только не заставитъ учащихся наслаждаться стихотвореніемъ Пушкина „Птичка“, но совсѣмъ не станетъ его читать, потому что, прежде чѣмъ читать его, учащій задумается надъ его идеей и, къ удивленію своему, увидитъ, что оно, будучи вырвано изъ цѣлаго произведенія, становится ложнымъ по мысли стихотвореніемъ. Въ самомъ дѣлѣ, какая же птичка, кромѣ бездомной, всѣми осуждаемой кукушки, не знаетъ ни заботы, ни труда и хлопотливо не свиваетъ себѣ гнѣзда? Стихи о беззаботной птичкѣ, а не просто птичкѣ приведены Пушкинымъ, какъ характеристика Алеко, котораго онъ уподобляетъ беззаботной птичкѣ. Составители хрестоматій, плѣняясь гармоніей стиховъ, внесли его въ книгу для класснаго чтенія, не замѣтивъ, что оно не можетъ быть вырвано изъ цѣлаго произведенія. Этого они не сдѣлали бы, если бы, прежде чѣмъ помѣстить его въ хрестоматію, постарались задуматься надъ вопросами: что читать и какъ читать?

прекрасные результаты: достаточно было разъ прочесть стихотвореніе, чтобы ученики передали его толково и вполнѣ сознательно. Когда же это стихотвореніе читалось безъ предварительной бесѣды, онъ никакъ не могъ добиться, чтобы содержаніе прочитаннаго было передано сколько-нибудь сносно; о пониманіи прелести лѣтней вечерней картины и наступающаго праздника для „селянина“ не могло быть и рѣчи: ни разборъ, сдѣланный имъ послѣ чтенія для выясненія содержанія, ни вопросы, предложенные для помощи пересказа, не могли помочь ученикамъ. (Приведенный фактъ нужно имѣть въ виду учителямъ, которые не признаютъ никакихъ предварительныхъ бесѣдъ).

Трояновскій, нападая на объясненія и защищая „необходимость и важность настроенія при чтеніи всякихъ статей, къ сожалѣнію, упускаетъ изъ виду то обстоятельство, что возбудить настроеніе не всегда возможно. Какъ, напримѣръ, возбуждать подходящее настроеніе у городскихъ дѣтей до чтенія произведеній, рисующихъ сельскую жизнь, съ которой они совершенно незнакомы, и, наоборотъ, у сельскихъ до чтенія произведеній, изображающихъ городскую? Приведенная раньше бесѣда, предшествовавшая чтенію стихотворенія: „Сельскій вечеръ“, возможна съ дѣтьми, знакомыми со всѣмъ тѣмъ, о чемъ говорится въ немъ, слѣдовательно, нѣтъ и надобности въ объясненіяхъ; въ противномъ случаѣ многое пришлось бы объяснить, т. е. разборъ и вопросы неизбѣжны, а потому сущность дѣла сводится къ тому, должны ли до чтенія или послѣ чтенія быть предложены объясненія. О тѣхъ объясненіяхъ, которыя должны предшествовать чтенію было уже сказано; теперь остается сказать о тѣхъ, которыя должны слѣдовать за чтеніемъ.

Объясненія могутъ относиться или къ отдѣльнымъ словамъ и выраженіямъ, или къ выясненію связи между членами предложенія и предложеніями, или, наконецъ, къ цѣлому произведенію (его главной мысли, идеѣ).

**а) Объясненіе словъ и выраженій (вещественный, или матеріальный разборъ).**

Къ словамъ и выраженіямъ, которыя умѣстно разъяснить при чтеніи, нужно отнести: а) слова съ суффиксами и префиксами; б) фигуральныя выраженія; в) слова, обозначающія отвлеченныя понятія; г) слова и выраженія, которыя можно пояснить тожественными по значенію словами и выраженіями; д) слова, поясняемыя сопоставленіемъ съ однокоренными; е) слова сложныя; ж) слова и выраженія, способствующія художественному выраженію главной мысли.

а) Изъ словъ съ суффиксами чаще всего требуютъ объясненія слова уменьшительныя, ласкательныя и презрительныя. Смыслъ

ихъ опредѣляется или тономъ всей фразы, или содержаніемъ цѣлой статьи. Поэтому при встрѣчѣ съ такими словами нужно заботиться о возможно выразительномъ произношеніи фразъ, въ которыхъ они находятся, или имѣть въ виду содержаніе всей статьи. Такъ, напримѣръ, изъ отдѣльной фразы: „Здорово, парнище! . . . Ужъ больно ты грозенъ, какъ я погляжу“ — нельзя видѣть, въ какомъ значеніи употреблено слово „парнище“. Чтобы объяснить его, нужно обратить вниманіе на содержаніе всего стихотворенія*). Слова съ суффиксомъ *ьк*, напр. Васька, Ванька и т. д. могутъ быть употребляемы въ различныхъ значеніяхъ. Въ баснѣ: „Волкъ и Котъ“ слово „Васька“ употреблено въ обычномъ значеніи; въ фразѣ: „Эй, Васька, принеси воды“! въ презрительномъ, а въ фразѣ: „Пожалѣйте моего парнишку Ваську“ — въ ласкательномъ.

Требуютъ также объясненія глаголы съ суффиксами: *ну, ыва, ива,* напримѣръ: стукнуть, хаживать, покрикивать, сплевывать; прилагательныя съ суффиксами, показывающими обиліе качества: *ат, аст, ист, охонек, ехонек, ешенек;* съ суффиксами ласкательными: *еньк; оньк;* съ суффиксами уменьшительными: *оват, еват.*

Требуютъ иногда объясненія и слова съ префиксами, особенно съ префиксами существительныхъ *пра* и *па* (прадѣдъ, пасынокъ); съ префиксомъ существительныхъ, прилагательныхъ и глаголовъ *пре* (престолъ, премудрый, преслѣдовать) и съ глагольными префиксами: *пере, за, об, от* и т. д.

Значеніе слова съ указанными суффиксами и префиксами можно выяснить дѣтямъ двояко: 1) или путемъ сравненія съ словами того же корня, но безъ суффикса или префикса; 2) или путемъ сопоставленія съ словами другихъ корней, но съ тѣми же суффиксами и префиксами, напримѣръ, значеніе слова ручища черезъ сравненіе со словомъ рука вполнѣ выясняется. Если дѣти знакомы со значеніемъ слова ручища, то значеніе слова ножища можно выяснить простымъ сопоставленіемъ.

При объясненіи словъ съ суффиксами и префиксами въ однихъ случаяхъ удобнѣе прибѣгать къ сравненію, въ другихъ къ сопоставленію, въ третьихъ къ тому и другому, напримѣръ, слово премудрый лучше выяснить сопоставленіемъ со словами преболь-шой, презлой, прегадкій, потому что слово мудрый само по себѣ мало понятно дѣтямъ**).

---

*) Такъ какъ оно обращено къ шестилѣтнему мальчику, то должно быть понимаемо не въ прямомъ значеніи, а въ переносномъ — насмѣшливомъ, ироническомъ презрительномъ по грамматической терминологіи).

**) Для образца привожу, какъ Зимницкій ведетъ объясненіе подобныхъ

б) При объясненіи фигуральныхъ выраженій прежде всего необходимо обратить вниманіе на то, какого рода фигуральное выраженіе и, смотря по этому, вести его объясненіе. Если оно зависитъ отъ выбора словъ, то его должно замѣнить обыкновеннымъ выраженіемъ: повисли перлы дождевые = повисли капли дождевыя; деревья въ зимнемъ серебрѣ = деревья въ инеѣ; золото, золото падаетъ съ неба = дождь, дождь идетъ съ неба; ковши круговые, запѣнясь, шипятъ = напитокъ, находящійся въ ковшахъ, запѣнясь, шипитъ. При объясненіи подобныхъ фигуральныхъ выраженій иногда необходимо сказать, почему одно названіе употреблено вмѣсто другого. Такъ, напримѣръ, нужно объяснить, почему капли дождевыя названы перлами, почему дождь названъ золотомъ, почему ячейка сота называется келейкой *).

Если фигуральное выраженіе зависитъ отъ пропуска словъ, то необходимо возстановить пропущенныя слова: мы села — въ пепелъ, грады — въ прахъ, въ мечи — серпы и плуги = мы села обратимъ въ пепелъ, города обратимъ въ прахъ, въ мечи перекуемъ серпы и плуги.

Если фигуральное выраженіе зависитъ отъ перестановки обычнаго порядка словъ или предложеній, то должно размѣстить ихъ въ обыкновенномъ порядкѣ, и этого будетъ вполнѣ достаточно, чтобы предложеніе стало понятнымъ: „Звонковъ раздавались нестройные звуки“ = раздавались нестройные звуки звонковъ. „Все птичку показать къ нему (отцу) онъ (мальчикъ) приступаетъ, что этакъ хо-

---

словъ: „Заинька у елочки попрыгиваетъ ... елочки отъ холоду потрескиваютъ. Лиса стукъ-стукъ хвостищемъ по сырому дубищу. Словомъ заинька выражается, съ одной стороны, то, что рѣчь идетъ о небольшомъ зайцѣ, съ другой — ласковое, добродушное отношеніе къ нему. Словомъ попрыгиваетъ показывается, что заинька не постоянно прыгалъ, а по временамъ, съ перерывами; въ такомъ же смыслѣ употреблено и слово потрескиваютъ. Дубищемъ называютъ дубъ, отличающійся большою высотою и толщиною. Стоитъ бычище, проклеваны бочища. О какомъ быкѣ здѣсь говорится, — о быкѣ средней величины, очень большомъ или маленькомъ? — Дѣти прежде пѣвали эту пѣсню. Сколько разъ дѣти пѣли пѣсню — разъ ли только, два, или же много разъ? — Крестьянинъ разбрасываетъ зерна. Куда крестьянинъ бросаетъ зерна — въ одну только сторону, по одному направленію, или въ разныя стороны? Все ли равно сказать: я вижу дубъ, или я вижу дубище? — Онъ былъ прежде презлымъ мальчикомъ. Можно ли замѣнить слово презлымъ словомъ злымъ? Какая разница между этими словами?

*) Н. П. Демидовичъ совѣтуетъ въ данномъ случаѣ ставить вопросъ, чѣмъ одинъ предметъ похожъ на другой, руководясь тѣмъ соображеніемъ, что вопросъ, предлагаемый мной, не всегда понятенъ дѣтямъ и вызываетъ отвѣты неполные или же отвлекаетъ мысль ребенка въ поиски причины, почему это, положимъ, струя сравнивается съ саблей, а не съ зеркаломъ или другимъ блестящимъ предметомъ.

рошо поетъ“ = онъ (мальчикъ) все приступаетъ къ нему (отцу), чтобы тотъ показалъ птичку, что (которая) этакъ хорошо поетъ. „Что волки жадны, всякій знаетъ“ = всякій знаетъ, что волки жадны. „Тьмы низкихъ истинъ намъ дороже насъ возвышающій обманъ“ = возвышающій насъ обманъ дороже намъ тьмы низкихъ истинъ.

Если встрѣчаются слова обращенія, то слѣдуетъ остановить вниманіе, дѣлается ли оно къ лицу присутствующему или отсутствующему, или же къ неодушевленному предмету.

в) При объясненіи словъ, означающихъ отвлеченныя понятія, можно пользоваться слѣдующими пріемами: 1) родовое понятіе нужно разложить на видовыя, напримѣръ, порокъ: ложь, лѣность и др.; 2) въ другихъ случаяхъ соединить отвлеченное понятіе съ конкретнымъ представленіемъ: милосердіе — милосердный человѣкъ, потомъ сказать, кого называютъ милосерднымъ человѣкомъ. О высотѣ можно дать понятіе, указывая на высокіе предметы.

Иногда отвлеченное слово разъясняется содержаніемъ цѣлой статьи, напримѣръ, лесть въ баснѣ: „Ворона и Лисица“. Если послѣ прочтенія басни учащіеся отвѣтятъ на вопросъ, какъ лисица льстила воронѣ, то этимъ они покажутъ, что у нихъ составилось понятіе о лести. Что такое хвастовство, видно изъ словъ зайца въ баснѣ: „Заяцъ на ловлѣ“. О лжи даетъ понятіе басня Крылова: „Лжецъ“.

г) Есть много словъ и выраженій, которыя станутъ понятны, если ихъ замѣнить тожественными по значенію словами и выраженіями, напр., издѣвался — смѣялся; не провели бы такъ меня — не обманули бы меня. Особеннаго вниманія заслуживаютъ идіотизмы языка, которые по большей части непонятны дѣтямъ, напр.: зарубить на стѣнкѣ = хорошо запомнить; духу придаетъ = придаетъ смѣлости; изъ кожи лѣзутъ вонъ = стараются изо всѣхъ силъ.

д) Нѣкоторыя слова удобно пояснить однокоренными, напр.; въ предложеніи: „онъ нашъ покровитель“ — слово покровитель нужно сопоставить съ словами: кровъ, крыша. Кровъ защищаетъ насъ отъ непогоды; покровитель отъ злыхъ людей охраняетъ отъ несчастья, помогаетъ въ бѣдѣ. „Зги не видать“. Зга, сга, стга, стежка, т. е. дорога, дорожка. Зги не видать = дороги не видать, такъ темно, что даже дороги не видно*). Мгновенье — мигать, мигъ; запятая, запнуться = остановиться; запятая — письменный знакъ, показывающій, что предъ нимъ нужно запнуться, остановиться.

---

*) Впослѣдствіи слово зга стало обозначать тьму, отсюда выраженіе тьма тьмою.

Точка — ткнуть, точка такой письменный знакъ препинанія, который можно написать, ткнувъ орудіемъ письма (карандашомъ, перомъ).

е) При объясненіи сложныхъ словъ достаточно понятіе, обозначенное ими, выразить въ той словесной формѣ, изъ которой сложное слово образовалось; самовидецъ = самъ видящій; косогоръ = косая гора; дровосѣкъ = сѣкущій или рубящій дрова; водолазъ = въ воду лазящій; бѣлокурый = съ бѣлыми кудрями.

ж) Въ поэтическихъ произведеніяхъ часто встрѣчаются такія слова и выраженія, которыя употреблены поэтомъ для того, чтобы сильнѣе выразить мысль и поставить ее въ болѣе тѣсную связь съ другими, напримѣръ, въ баснѣ: „Чижъ и Голубь“ слово „бѣдняжка“ употреблено для того, чтобы оттѣнить жалкое положеніе чижа. Однако, это нисколько не мѣшаетъ голубю издѣваться надъ нимъ и даже хвастаться; поступаетъ онъ такъ потому, что молодъ, а слѣдовательно не опытенъ и не понимаетъ, что это дурно, и что каждому грозитъ бѣда. Въ баснѣ: „Зеркало и Обезьяна“ нужно обратить вниманіе на слово „тихохонько“. Обезьяна тихохонько толкнула медвѣдя потому, что слѣпо увѣрена въ томъ, что въ зеркалѣ видитъ другую обезьяну, а не свой собственный образъ. При чтеніи басни: „Стрекоза и Муравей“ нужно обратить вниманіе на слова: „и до вешнихъ только дней прокорми и обогрѣй“. Стрекоза проситъ муравья прокормить ее до того времени, когда она снова можетъ начать безпечную и лѣнивую жизнь. Этимъ и объясняется рѣзкій отвѣтъ муравья. При чтеніи басни: „Лиса и Волкъ“ нужно остановиться на словахъ: „накушавшись досыта и добрый ворошекъ припрятавши въ запасъ“, чтобы тѣмъ сильнѣе оттѣнить эгоизмъ и издѣвательство лисы надъ волкомъ, которому она предлагаетъ сѣно, а не часть своего запаса. При чтеніи басни: „Волкъ и Журавль“ слѣдуетъ остановиться на предложеніяхъ: „не можетъ волкъ ни охнуть, ни вздохнуть, пришло хоть ноги протянуть“, „и съ трудностью большою кость вытащилъ“ — и пояснить, что журавль не легко, а съ большимъ трудомъ помогъ волку выйти изъ бѣды и притомъ изъ очень большой. Все это сильно оттѣняетъ неблагодарность волка. Если обратить вниманіе на подобныя выраженія, то это облегчитъ дѣтямъ вывести главную мысль произведенія.

При объясненіи отдѣльныхъ словъ и выраженій твердо нужно помнить, что останавливаться на нихъ нужно столько, сколько это необходимо для пониманія читаемаго произведенія*). Зимницкій говоритъ: „Никакія подробности

*) Дѣти, особенно не знакомыя съ литературнымъ языкомъ, не понимаютъ многихъ словъ не потому, что они незнакомы съ представленіемъ, обозначаемымъ

при объясненіи непонятныхъ словъ, а тѣмъ болѣе уклоненія въ сторону, не должны быть допускаемы по слѣдующимъ причинамъ: 1) на передачу подробностей тратится много времени, вслѣдствіе чего ученики въ недостаточной мѣрѣ упражняются въ чтеніи; 2) излишнія подробности препятствуютъ дѣтямъ воспринимать понятія и мысли, заключающіяся въ читаемой статьѣ въ томъ видѣ, какъ онѣ изложены въ ней. Причина этого та, что дѣти сообщаемыми подробностями невольно отвлекаются въ сторону отъ мыслей и понятій, излагаемыхъ въ статьѣ, невольно теряются въ массѣ этихъ подробностей и даже нерѣдко совершенно забываютъ то, о чемъ идетъ рѣчь въ данной статьѣ; 3) свѣдѣнія, сообщаемыя учителемъ при объясненіи неизвѣстныхъ дѣтямъ словъ, съ цѣлью расширить кругъ ихъ знаній, обыкновенно передаются отрывочно, безъ всякой системы, тогда какъ только тѣ свѣдѣнія полезны, которыя передаются въ той или другой системѣ, вытекаютъ одни изъ другихъ, поясняютъ другъ друга.

### б) Выясненіе связи между предложеніями (логическій, или смысловой разборъ.)

Рядомъ съ матеріальнымъ, или вещественнымъ разборомъ долженъ итти и логическій, или смысловой, т. е. должно указывать связь между членами предложенія и предложеніями.

О томъ, какъ знакомить учащихся со взаимнымъ отношеніемъ между членами предложенія, сказано въ первомъ отдѣлѣ. Съ переходомъ къ чтенію отдѣльныхъ статей, за исключеніемъ крайнихъ случаевъ, этого уже не слѣдуетъ дѣлать: подобный разборъ будетъ излишнимъ и, кромѣ того, затормозитъ ходъ объяснительнаго чтенія.

Нѣтъ также надобности указывать связь между главнымъ и придаточными предложеніями, потому что придаточныя предложенія имѣютъ такое же значеніе, какъ и простые члены предложенія. Если учащіеся понимаютъ отношеніе между простыми членами, то значитъ для нихъ должно быть понятно и отношеніе между придаточнымъ и главнымъ предложеніями. Въ тѣхъ случаяхъ, когда встрѣчается придаточное, не соединенное съ главнымъ союзомъ, а только интонаціей голоса, достаточно связать его союзомъ, чтобы взаимное отношеніе между предложеніями стало яснымъ, напр.:

---

этимъ словомъ, а потому, что самое слово имъ неизвѣстно. Въ данномъ случаѣ достаточно литературное слово замѣнить словомъ мѣстнаго употребленія; такъ, напр., въ Глуховѣ даже дѣти образованныхъ родителей говорятъ — дитенокъ вм. ребенокъ, дожчь вм. дождь и т. п. При обученіи дѣтей малорусскихъ и бѣлорусскихъ первое время почти всѣ слова нужно замѣнять словами родного имъ языка.

„Орелъ видитъ — дубъ его свалился“ = орелъ видитъ, что дубъ его свалился; „поспѣшишь — людей насмѣшишь“ = если поспѣшишь, то людей насмѣшишь; „хорошо — сгорите, если жъ нѣтъ“ = хорошо, если (вы т. е. Чацкій) сгорите, если жъ нѣтъ.

Наименѣе очевидно отношеніе между независимыми предложеніями, хотя и связанными по смыслу, но не соединенными соединительными словами, или же соединенными раздѣлительными союзами: или — или, либо — либо.

Чаще всего подобныя предложенія находятся въ слѣдующихъ отношеніяхъ: они а) или описываютъ какой-нибудь предметъ, явленіе; б) или передаютъ послѣдовательный ходъ событій; в) или указываютъ причину какого-нибудь слѣдствія; г) или общую мысль разъясняютъ частными; д) или одну мысль поясняютъ другой; е) или противопоставляютъ одну мысль другой съ тѣмъ, чтобы сильнѣе выразить ихъ; ж) или исполненіемъ одной возможности исключаются другія. — Укажемъ разсмотрѣнныя отношенія между предложеніями на примѣрахъ.

а) Описаніе предмета: „Печальная береза у моего окна, и прихотью мороза разубрана она. Какъ гроздья винограда, концы вѣтвей висятъ, и радостенъ для взгляда весь траурный нарядъ“.

Описаніе явленія: „Ужъ небо осенью дышало, ужъ рѣже солнышко блистало, короче становился день; лѣсовъ таинственная сѣнь съ печальнымъ шумомъ обнажалась; ложился на поля туманъ; гусей крикливыхъ каравановъ тянулся къ югу“. При описаніи явленія нужно обратить вниманіе на то, что все сказанное о немъ происходитъ въ одно время.

б) Передача хода событій: „Попрыгунья-стрекоза лѣто красное пропѣла“ и т. д., или: „Шли два пріятеля вечернею порой и дѣльный разговоръ вели между собой; какъ вдругъ изъ подворотни дворняжка тявкнула на нихъ, за ней другая, тамъ еще двѣ-три, и вмигъ со всѣхъ дворовъ собакъ сбѣжалося съ полсотни“. При чтеніи такихъ произведеній нужно обратить вниманіе дѣтей, какъ послѣ одного событія слѣдуетъ другое — сейчасъ или же черезъ извѣстный промежутокъ времени. Такъ, въ приведенныхъ басняхъ событія слѣдуютъ немедленно одно за другимъ. Въ балладѣ: „Пѣснь о вѣщемъ Олегѣ“ между событіями проходятъ значительные промежутки времени.

в) Указаніе причины какого-нибудь слѣдствія: „Были и лѣто и осень дождливы; были потоплены пажити, нивы; хлѣбъ на поляхъ не созрѣлъ и пропалъ; сдѣлался голодъ, народъ умиралъ“. Приведенныя предложенія выражаютъ не только послѣдовательный ходъ событій, но кромѣ того каждое изъ нихъ служитъ причиною послѣдующаго событія. Здѣсь умѣстны вопросы: что было слѣд-

ствіемъ того, что лѣто и осень были дождливы? Что произошло оттого, что были потоплены пажити, нивы? и т. д.

г) Разъясненіе общей мысли частными: „Все живущее прячется, кто куда можетъ, лишь бы укрыться отъ холода и ненастья. Куры и голуби пріютились на своихъ жердочкахъ подъ навѣсомъ, воробей забился въ мягкое гнѣздо. Даже неугомонныя шавки и жучки комкомъ свернулися подъ телѣгами". Тутъ умѣстенъ вопросъ, изъ чего видно, что все живущее прячется, куда можетъ.

д) Поясненіе одной мысли посредствомъ другой: „Что волки жадны, всякій знаетъ; волкъ, ѣвши, никогда костей не разбираетъ. Зато на одного изъ нихъ пришла бѣда: онъ костью чуть не подавился; не можетъ волкъ ни охнуть, ни вздохнуть, пришло хоть ноги протянуть".

е) Противопоставленіе одной мысли другой: „Я подошелъ къ нему и съ участіемъ сталъ спрашивать его, не больно ли ему. Но онъ разсердился на меня, топнулъ ногой и закричалъ такимъ голосомъ, который ясно показывалъ, что онъ больно ушибся".

„Комнату лампада слабо озаряла.
Мать надъ колыбелью, наклонясь, стояла.
А въ саду сердито выла буря злая,
Подъ окномъ деревья темныя качая.
На малютку сына нѣжно мать глядѣла,
Колыбель качая, тихо пѣсню пѣла".

Авторъ сопоставляетъ то, что дѣлается на дворѣ, съ тѣмъ, чѣмъ окруженъ ребенокъ, благодаря матери.

ж) Исполненіе одной возможности исключаетъ другія: „Иль чума меня подцѣпитъ, иль морозъ окостенитъ, иль мнѣ въ лобъ шлагбаумъ влѣпитъ непроворный инвалидъ". Если, положимъ, исполнится возможность, выраженная въ первомъ предложеніи, то невозможно исполненіе того, что говорится въ остальныхъ.

### в) Составленіе плановъ и выводъ главной мысли.

Послѣ того какъ сдѣланъ вещественный и логическій разборъ, должно перейти къ послѣднимъ ступенямъ, ведущимъ къ пониманію прочитанной статьи — къ составленію плана и выводу главной ея мысли.

Разумно составленный планъ долженъ наглядно показать логическое построеніе статьи и вкратцѣ указать важнѣйшее въ ея содержаніи. Понятно, что такой планъ облегчаетъ пониманіе главной мы-

ели статьи. Чтобы планъ удовлетворялъ своему назначенію, онъ долженъ быть краткимъ, — подробный планъ можетъ лишь затруднить пониманіе главной мысли. Къ сожалѣнію, многіе преподаватели не сознаютъ этого и требуютъ отъ дѣтей слишкомъ подробныхъ плановъ. Особенно же неразумно требовать заучиванія плановъ наизусть, ибо заучиваніе нисколько не можетъ содѣйствовать уясненію построенія статьи и выясненію главной ея мысли.

Чѣмъ скорѣе учитель станетъ пріучать дѣтей къ составленію плана и къ выраженію главной мысли прочитанной статьи, тѣмъ лучше; но ранѣе второго года обученія не стоитъ приниматься за это дѣло.

Чтеніе статей, поясняемыхъ рисунками, должно служить, какъ можно видѣть изъ прежде сказаннаго, прекрасной подготовкой къ составленію плановъ. Съ помощью рисунковъ учитель постепенно пріучаетъ дѣлить читаемыя статьи на части, указываетъ, о чемъ говорится въ каждой изъ нихъ. Теперь то же самое нужно продѣлать безъ помощи рисунка. Нельзя забывать, что составленіе плановъ безъ помощи рисунковъ — довольно трудное дѣло, а потому нужно приступать къ нему съ осмотрительностію и умѣніемъ. На первыхъ порахъ можно составлять планы такихъ статей, въ которыхъ они не только ясно и опредѣленно выражены, но, кромѣ того, легко могутъ быть переданы посредствомъ схематическихъ рисунковъ.

Для образца беру слѣдующій очень простенькій дѣтскій разсказъ*), вполнѣ удовлетворяющій выставленнымъ требованіямъ.

Жила-была маленькая мышка. У нея былъ длинный хвостъ, такой длинный, какъ она сама. Ушки ея торчали вверхъ; глазки смотрѣли зорко; усики двигались въ разныя стороны.

Домикъ мышки былъ подъ поломъ; выходила она изъ него черезъ щелку въ полу, подъ дѣтской кроваткой.

Въ другой комнатѣ стоялъ столъ, покрытый скатертью. На столѣ стояло блюдце, а на блюдцѣ — чашка. Направо отъ блюдца лежалъ кусокъ хлѣба. Въ комнатѣ никого не было. Мышка по ножкѣ стола взобралась на столъ и стала грызть хлѣбъ.

Въ комнату вошелъ мальчикъ. Мышка испугалась и спрыгнула со стола на скамеечку, со скамеечки на полъ. По ножкѣ стула она всползла на сидѣнье стула, потомъ на спинку стула, со спинки на окно, и по оконной рамѣ взобралась на самый верхъ.

Мальчикъ принесъ длинную палку и сталъ гнать мышку. Мышка по занавѣскѣ спустилась внизъ и незамѣтно спряталась въ его школь-

---

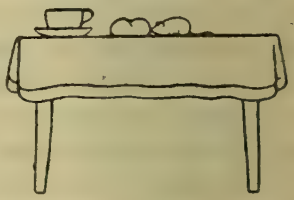
*) Сюжетъ разсказа и рисунка взяты изъ 8-й книжки журнала „Малютка“ за 1907 г. Разсказъ и рисунки нѣсколько измѣнены.

ную сумку. Мальчику пора было итти въ школу; онъ надѣлъ сумку и пошелъ. Въ классѣ онъ открылъ сумку; изъ нея выскочила мышка и побѣжала по полу. Мальчики и дѣвочки стали кричать. Мышка сильно испугалась, побѣжала подъ шкапъ. Къ ея счастью, подъ шкапомъ была щель; она юркнула въ нее, только мышку и видѣли.

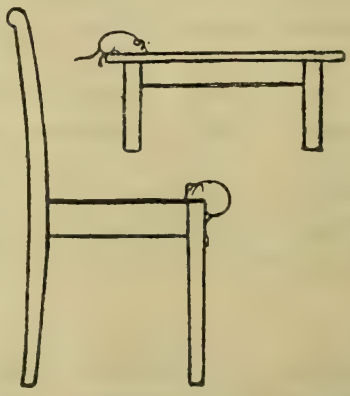
По прочтеніи разсказа, составляется его планъ. Составленію плана учитель можетъ помочь слѣдующимъ образомъ, — требуетъ прочесть: 1) какова мышка? 2) гдѣ она жила? 3) куда однажды забралась? 4) какъ убѣжала отъ мальчика? 5) куда пряталась?

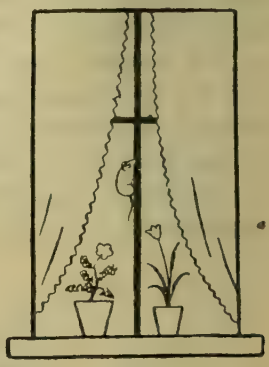
По прочтеніи каждой части, учитель спрашиваетъ, о чемъ въ ней говорится; на одной сторонѣ доски онъ записываетъ планъ словами, а на другой передаетъ его рисунками. На доскѣ должны получиться — съ одной стороны словесный планъ, съ другой образный планъ, обозначенный рисунками.

1. Описаніе мышки:
   а) хвоста, б) ушекъ, в) глазокъ
   г) усиковъ.
2. Мѣсто жительства мышки:
   а) подъ поломъ, б) подъ дѣтской кроватью.
3. Куда забралась мышка.
4. Бѣгство мышки:
   а) на скамеечку, б) на стулъ,
   в) на окно.
5. Куда пряталась мышка:
   а) въ сумку, б) подъ шкапъ,
   въ щель.

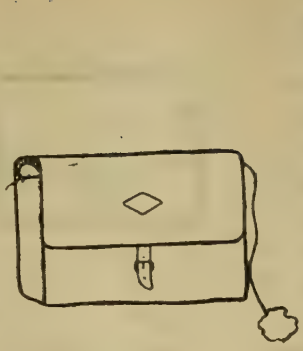


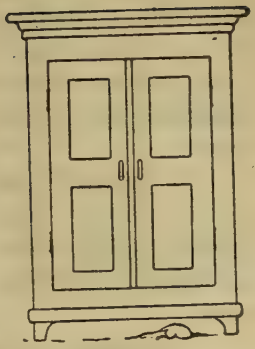
Можно сдѣлать и такъ: сначала составить словесный планъ, а потомъ уже образный (посредствомъ рисунковъ). Во всякомъ случаѣ на первыхъ порахъ учитель самъ долженъ составить и тотъ, и другой планы, а ученики должны внимательно слѣдить за тѣмъ, что дѣлается, и потомъ списать: на второй ступени учитель и ученики совмѣстно про-

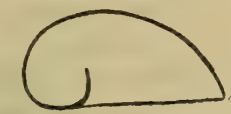


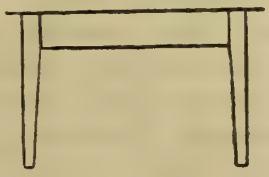


изводятъ работу (учитель на доскѣ, ученики въ тетрадяхъ); на третьей — съ помощью учителя составляются словесный и образный планы и заносятся на доску учениками. Записанное и нарисованное закрывается и воспроизводится учащимися по памяти. На четвертой — съ помощью учителя устно составляются словесный и образный планы. На пятой — учащіеся сами, безъ помощи учителя, должны составить планы — сначала оба, а впослѣдствіи одинъ только образный. Само собой разумѣется, что такая строгая постепенность должна быть соблюдаема при неблагопріятныхъ условіяхъ, когда составъ учащихся плохой и не допускаетъ скачковъ.

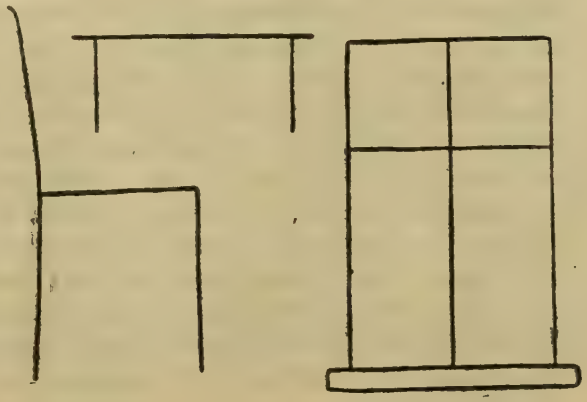






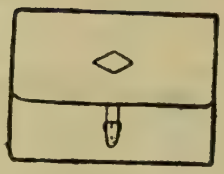


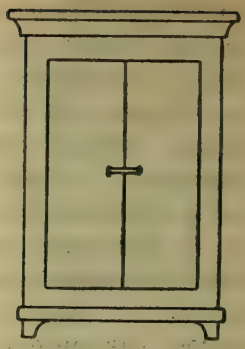
О значеніи приведенныхъ занятій нѣтъ надобности говорить, — оно слишкомъ очевидно. Тѣмъ, кто опасается, что рисунки отнимутъ много времени, что дѣти на второмъ году ученія не умѣютъ еще рисовать, нужно имѣть въ виду, что рисунки должны исполняться скоро, передавать только главное, быть схематичными, по образцу приведенныхъ, а вначалѣ еще проще, въ родѣ помѣщенныхъ здѣсь.



Къ передачѣ рисунками плана статей слѣдуетъ прибѣгать всякій разъ, когда къ этому представляется возможность. Такъ, напримѣръ, планъ басни: „Оселъ и соловей“ передается 4 рисунками:

1) на вѣткѣ дерева сидитъ соловей, вблизи дерева стоитъ оселъ, голова у него приподнята, ротъ раскрытъ;





2) соловей поетъ; оселъ съ опущенной внизъ головой внимательно слушаетъ;

3) соловей молчитъ; у осла голова приподнята и ротъ раскрытъ;

4) оселъ продолжаетъ стоять у дерева; соловей виднѣется вдали, въ видѣ едва замѣтной точки.

Планъ басни: „Щука и котъ“ можно передать такими рисунками;

1) котъ стоитъ на берегу пруда, щука высунула голову изъ воды;

2) котъ въ зубахъ несетъ щуку въ амбаръ;

3) въ амбаръ входитъ котъ, крысы бѣгутъ въ разныя стороны, щука лежитъ съ отъѣденнымъ хвостомъ и раскрытымъ ртомъ;

4) котъ несетъ щуку обратно въ прудъ.

Наиболѣе необходимы и полезны рисунки при чтеніи естественноисторическихъ статей. Возьмемъ для примѣра слѣдующую статью о майскомъ жукѣ.

Мать майскаго жука, или хруща, ранней весной вырываетъ въ землѣ ножками и остріемъ на концѣ тѣла углубленіе, потомъ вся сама зарывается въ землю и кладетъ яички на глубинѣ около четверти аршина. Положивъ яички, она вскорѣ умираетъ. Недель черезъ 5—6 изъ яичекъ выходятъ слѣпыя бѣлыя личинки, съ твердыми роговыми челюстями и съ 6 тонкими черными ножками. Личинки сначала питаются нѣжными корешками растеній. Онѣ быстро растутъ и достигаютъ длиною въ вершокъ и толщиною въ мизинецъ. Взрослыя личинки, истребивъ пищу въ одномъ мѣстѣ, дѣлаютъ проходы въ всѣ стороны и пожираютъ корни травъ, кустарниковъ, деревьевъ, огородныхъ, луговыхъ и полевыхъ растеній. Въ холодное время года онѣ спускаются глубоко въ землю, подальше отъ сырости и зимняго холода; весною снова поднимаются къ поверхности земли, къ корнямъ растеній. Такъ живутъ онѣ 3 года. Перемѣнивъ нѣсколько разъ кожу, онѣ устраиваютъ себѣ нѣчто похожее на коконъ изъ липкой пѣны и шелковыхъ нитей, сбрасываютъ съ себя послѣдній разъ кожу и являются куколками съ неразвитыми крыльями. Въ началѣ четвертаго года, весной изъ кокона вы-

ползаетъ вполнѣ развитой майскій жукъ. Онъ дѣлаетъ въ землѣ отверстіе, выходитъ на ея поверхность, расправляетъ крылья, летитъ къ дереву и принимается грызть листья.

Какъ бы хорошо ни была объяснена приведенная статья, какъ бы хорошо ни былъ составленъ планъ ея, все это несравненно меньше говоритъ не только уму дитяти, но даже и уму взрослаго человѣка, чѣмъ вотъ этотъ рисунокъ, изображающій, какъ мать хруща положила въ землѣ яички, какъ изъ яичка вышелъ червячокъ, какъ этотъ червячокъ, живя подъ землей три года и питаясь корнями растеній, обращается въ куколку, какъ куколка обращается въ жука, который выходитъ изъ земли, летитъ къ дереву и садится на листъ, чтобы утолить свой голодъ.

Если такъ много даетъ намъ одно только разсматриваніе рисунка, то еще больше должно дать самостоятельное рисованіе. Уче-

ническій рисунокъ можетъ быть гораздо проще, чѣмъ помѣщенный здѣсь, потому что въ данномъ случаѣ важно лишь отмѣтить главнѣйшіе моменты изъ жизни хруща: 1) кладка яицъ подъ зем-

лей: 2) появленіе изъ нихъ червячковъ; 3) жизнь ихъ подъ землей въ теченіе трехъ лѣтъ; 4) обращеніе червяковъ въ куколки; 5) обращеніе послѣднихъ въ жуковъ; 6) выходъ жуковъ изъ земли; 7) жизнь ихъ надъ землей.

Наглядное представленіе превращеній, переживаемыхъ хрущомъ, дастъ возможность понимать превращенія другихъ насѣкомыхъ; такъ, напримѣръ, даже безъ помощи рисунка, благодаря одному лишь словесному описанію вполнѣ живо можно представить важнѣйшіе моменты изъ жизни Божьей коровки: 1) она все лѣто поѣдаетъ травяныхъ тлей, кучами сидящихъ на листьяхъ; 2) осенью къ листику приклеиваетъ яички и умираетъ: 3) весной изъ яичекъ выходятъ червячки, которые ползаютъ по листьямъ и пожираютъ тлей; 4) червячки обращаются въ куколки: 5) изъ послѣднихъ выходятъ Божьи коровки.

Рядомъ съ составленіемъ словесныхъ и образныхъ плановъ должно итти составленіе однихъ словесныхъ тѣхъ статей, кои непригодны или мало пригодны для образныхъ. Въ данномъ случаѣ часто можно встрѣтиться съ планами, въ которыхъ необходимы обобщенія. Обобщенія возможны, когда въ статьѣ говорится или о нѣсколькихъ однородныхъ предметахъ, или о нѣсколькихъ однородныхъ признакахъ предмета. Напримѣръ, въ стихотвореніи Баратынскаго: „Что сдѣлала зима?“ говорится, что сдѣлала зима съ деревьями лугами, долинами, ручьемъ и т. д. Дѣлая обобщенія, можемъ сказать: въ стихотвореніи Баратынскаго говорится, что сдѣлала зима съ неодушевленною природою.

Въ нѣкоторыхъ статьяхъ обобщеніе дано, — остается лишь указать, что именно обобщено; напримѣръ, статья Ушинскаго: „Проказы старухи зимы“ начинается такъ: „Разозлилась старуха зима: задумала она всякое дыханіе со свѣта сжить“. Дальше нужно указать, какъ зима задумала уничтожить „дыханіе“. Изъ послѣдующаго изложенія видно, что здѣсь нужно разумѣть — птицъ, звѣрей, рыбъ и людей. Оканчивается статья тѣмъ, что зима ничего не могла подѣлать съ живыми существами и со злости заплакала. Планъ статьи долженъ состоять изъ трехъ главныхъ частей.

I. Желаніе зимы уничтожить все живое: птицъ, звѣрей, рыбъ и людей.

II. Мѣры, принятыя зимою для достиженія цѣли.

III. Плачъ зимы вслѣдствіе невозможности исполнить желаніе.

Словесные планы, сопровождаемые образными, должны быть возможно болѣе краткими, въ родѣ приведенныхъ раньше. Если составляется одинъ словесный планъ, то онъ можетъ быть болѣе подробнымъ — указывать не только главныя части статьи, но также

второстепенныя и даже третьестепенныя, но не больше.*) Слишкомъ подробные планы отнимаютъ много времени; кромѣ того, они скучны, утомительны и безполезны какъ для умственнаго развитія учащихся, такъ и для пониманія статьи.

---

*) Какъ образецъ подобнаго плана привожу планъ повѣствованія Карамзина „Куликовская битва".

Куликовская битва Карамзина.

Учитель заставляетъ прочесть первыя два абзаца повѣствованія, кончая словами: „7-го сентября велѣлъ (Димитрій) искать въ рѣкѣ (Дону) удобнаго броду для конницы и наводить мосты для пѣхоты", и спрашиваетъ, какія обстоятельства побудили Димитрія сдѣлать такое распоряженіе. Ученики должны отвѣтить:

желаніе удержать робкихъ отъ бѣгства;
желаніе предупредить соединеніе Ягайла съ Мамаемъ;
полученіе письма отъ Св. Сергія;
вѣсть о приближеніи Мамая къ Дону.

Дальше учитель спрашиваетъ, какъ озаглавить часть статьи отъ словъ: „7-го сент." до словъ: „для пѣхоты".

Приготовленія къ переправѣ черезъ Донъ 7-го сент.

Потомъ читаются слѣдующія два абзаца, въ которыхъ говорится о переходѣ войска черезъ Донъ утромъ 8 сентября, построеніи полковъ въ боевой порядокъ, молитвѣ Димитрія и обращеніи его къ воинамъ съ рѣчью, встрѣчѣ русскихъ съ татарами среди Куликова поля, началѣ битвы.

По разсмотрѣніи послѣдняго абзаца, учителъ на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ пишутъ сначала то, что напечатано мелкимъ шрифтомъ.

Желаніе удержать робкихъ отъ бѣгства.
Желаніе предупредить соединеніе Ягайла съ Мамаемъ.
Полученіе письма отъ Св. Сергія.
Вѣсть о приближеніи Мамая къ Дону.
} Причины, побудившія Димитрія переправиться черезъ Донъ.

Переправа черезъ Донъ утромъ 8 сентября.

Построеніе полковъ въ боевой порядокъ.
Молитва Димитрія.
Обращеніе его съ рѣчью къ воинамъ.
} Приготовленіе къ битвѣ.

Выступленіе противъ татаръ и встрѣча съ ними на Куликовомъ полѣ.

Главныя части принято обозначать римскими цифрами, второстепенныя — прописными буквами, трепьестепенныя — арабскими цифрами съ точкой. Заглавія частей выражаются или въ формѣ вопросительныхъ предложеній (самая легкая форма), или въ формѣ повѣствовательныхъ, или въ формѣ имени существительнаго съ пояснительными при немъ словами, если это требуется (самая трудная форма, а иногда и невозможная вслѣдствіе недостатка подходящихъ именъ существительныхъ; въ приведенномъ раньше разсказѣ о мышкѣ нельзя было озаглавить всѣхъ частей формой именъ существительныхъ).

Для образца приведемъ, съ соблюденіемъ высказанныхъ требованій, планъ статьи Ушинскаго: „Исторія одной яблоньки".

I. Жизнь яблоньки въ лѣсу.
   А. Сохраненіе одного зернышка.
   Б. Ростъ зернышка.
      1. Ростъ корешковъ.
      2. Ростъ стебелька.
   В. Перенесеніе яблоньки садовникомъ въ садъ.

---

Начало битвы.
Общая битва русскихъ съ татарами.
Выступленіе Владимира Андреевича изъ засады.
Бѣгство татаръ и преслѣдованіе ихъ русскими.

Учитель заставляетъ прочесть первыя четыре заглавія и спрашиваетъ, нельзя ли обобщить ихъ — выразить однимъ заглавіемъ. Долженъ послѣдовать отвѣтъ: „причины, побудившія Димитрія переправиться черезъ Донъ". Этотъ отвѣтъ записывается на доскѣ, какъ показано здѣсь. Точно такимъ же образомъ дѣлается обобщеніе заглавій: построеніе полковъ въ боевой порядокъ, молитва Димитрія, обращеніе его съ рѣчью къ воинамъ и т. д.

Если написать планъ обычнымъ порядкомъ, то получится:

I. Причины, побудившія . . .: А. Желаніе удержать. . . Б. Желаніе предупредить . . . В. Полученіе письма . . . Г. Вѣсть о приближеніи . . .
II. Переправа черезъ Донъ утромъ . . .
III. Приготовленія къ битвѣ: А. Построеніе полковъ . . . Б. Молитва Димитрія . . . В. Обращеніе его . . .
IV. Выступленіе противъ татаръ . . . V. Начало битвы . . . VI. Общая битва . . . VII. Выступленіе Владимира Андреевича . . . VIII. Бѣгство татаръ . . .

II. Жизнь яблоньки въ саду.
   А. Гордость яблоньки.
   Б. Испугъ ея при появленіи садовника съ кривымъ ножомъ.
   В. Прививка къ ней побѣга отъ хорошей яблони.
      1. Срѣзаніе верхушки яблоньки.
      2. Расщепленіе ея пенька.
      3. Воткнутіе въ трещину побѣга.
      4. Замазываніе замазкой и обвязываніе тряпочкой расщепленнаго мѣста.
III. Жизнь яблоньки послѣ прививки.
   А. Болѣзнь.
   В. Выздоровленіе и усиленный ростъ.
   В. Урожай вкусныхъ яблокъ.

Когда учащіеся научатся свободно составлять словесные и образные планы, можно потребовать отъ нихъ составленія такъ называемыхъ нѣмыхъ плановъ, т. е. такихъ плановъ, которые выражаютъ только логическое построеніе статьи, ничего не говоря объ ея содержаніи. Нѣмой планъ названной статьи можно представить въ такомъ видѣ:

I. _____
   А. _____
   Б. _____
      1. .....
      2. .....
   В. _____
II. _____
   А. _____
   Б. _____
   В. _____
      1. .....
      2. .....
      3. .....
      4. .....
III. _____
   А. _____
   Б. _____
   В. _____

О значеніи нѣмыхъ плановъ можно сказать лишь, что они въ сильной степени должны развивать способность припоминанія. Нѣкоторые педагоги полагаютъ, что нѣмые планы способствуютъ развитію обобщенія и абстракціи. Если даже допустить, что это вѣрно, то во всякомъ случаѣ едва ли благодарная задача развивать эти способности на нѣмыхъ планахъ.

Послѣ того, какъ составленъ планъ статьи (словесный, образный или нѣмой), необходимо вывести ея главную мысль. Хорошо составленный планъ въ значительной степени облегчаетъ пониманіе главной мысли статьи. Образный планъ басни Крылова: „Щука и котъ“ живо рисуетъ передъ нами печальное положеніе щуки, въ которое она попала вслѣдствіе того, что взялась не за свое дѣло. Одинъ уже образъ щуки, указывающій на ея природную неприспособленность къ движенію на сушѣ, ясно говоритъ, что безумно браться за то, къ чему природа не предназначила.

Образный планъ стихотворенія „Утренняя пѣсня“ внушительно подсказываетъ дѣтямъ мало доступную имъ мысль о необходимости трудиться.

Планъ статьи „Исторія одной яблоньки“ помогаетъ сразу видѣть ея главную мысль; „дикая яблонька, благодаря прививкѣ побѣга отъ хорошей яблони, сама стала давать прекрасные плоды“. Приведенная фраза вкратцѣ выражаетъ главнѣйшее содержаніе всѣхъ трехъ частей статьи: дикая яблонька (I), благодаря прививкѣ побѣга отъ хорошей яблони (II), сама стала давать хорошіе плоды (III).

Въ нѣкоторыхъ статьяхъ главная мысль представляетъ собой не что иное, какъ обобщеніе всѣхъ частей статьи, напримѣръ: въ 1-й части статьи Ушинскаго „Весна“ говорится о перемѣнахъ, происходящихъ въ неорганической природѣ съ наступленіемъ весны; во второй — въ растительномъ царствѣ, въ третьей — въ мірѣ животныхъ и людей; обобщеніе всего этого (перемѣны, происходящія въ природѣ съ наступленіемъ весны) и служитъ выраженіемъ главной мысли названной статьи.

Въ тѣхъ случаяхъ, когда главная мысль формулирована въ самой статьѣ, остается лишь подтвердить ее частными, напримѣръ: въ баснѣ Крылова „Квартетъ“ главная мысль выражена словами: „Чтобъ музыкантомъ быть, такъ надобно умѣнье и уши вашихъ понѣжнѣй, а вы, друзья, какъ ни садитесь, все въ музыканты не годитесь“. Подтверждается она слѣдующими частными мыслями:

1) Оселъ, козелъ, медвѣдь и мартышка изо всѣхъ силъ стараются играть стройно, но ничего у нихъ не выходитъ.

2) Какъ они ни садятся, отъ этого игра не улучшается.

Въ нѣкоторыхъ поэтическихъ произведеніяхъ главная мысль не выражена ни въ нихъ самихъ, ни ее нельзя вывести изъ частныхъ, напримѣръ: изъ басни Крылова: „Мышь и Крыса“ слѣдуетъ только то, что, по мнѣнію крысы, кошка сильнѣе всѣхъ звѣрей. Но смыслъ басни, очевидно, не такой. Чтобы выяснить его, нужно предложить вопросъ, почему крыса такъ думаетъ. Мы считаемъ самымъ сильнымъ того, передъ кѣмъ самимъ приходится испытывать страхъ.

Часто случается, что въ книгѣ, читаемой съ дѣтьми, попадаются

статьи, выражающія однѣ и тѣ же идеи. Поэтому, когда встрѣчается статья, идея которой такая же, какъ и въ статьѣ, раньше объясненной, слѣдуетъ, послѣ разбора предложить вопросъ, не читали ли статьи, гдѣ выражена та же мысль, и какъ она тамъ выражена. Такія сравненія будутъ способствовать какъ лучшему пониманію указанной идеи, такъ и закрѣпленію ея въ памяти, напримѣръ: въ „Книгѣ для чтенія и практическихъ упражненій въ русскомъ языкѣ“ Паульсона находятся три басни, сходныя по идеѣ: „Золотые орѣхи“ *) (10 стр.), „Пѣтухъ, Котъ и Мышенокъ“ (27), „Соловей и Чижъ“ (27). Во всѣхъ этихъ басняхъ выражена одна и та же мысль: нельзя судить по внѣшнему виду. То, что красиво съ виду, очень часто не обладаетъ тѣми хорошими качествами, какихъ мы ожидаемъ.

Послѣ того, какъ при чтеніи басни „Золотые орѣхи“ будетъ выяснено, что дѣвочка по красивому виду орѣховъ заключила, что въ нихъ должны быть вкусныя зерна, дѣти при чтеніи басенъ: „Пѣтухъ, Котъ и Мышенокъ“ и „Соловей и Чижъ“ легко поймутъ, что мышенокъ и мальчикъ разсуждаютъ совершенно такъ же, какъ и дѣвочка.

Послѣ объясненія статья должна быть передана устно.

## 5. Устная передача прочитаннаго.

Въ тѣсной и неразрывной связи съ обученіемъ сознательному чтенію должно находиться обученіе устной рѣчи: сознательное чтеніе образцовыхъ по содержанію и языку статей даетъ богатый и благодарный матеріалъ для упражненій въ устной рѣчи, а устная рѣчь (въ данномъ случаѣ устная передача прочитаннаго) должна содѣйствовать лучшему пониманію и усвоенію прочитаннаго.

Устная передача прочитаннаго можетъ быть слѣдующихъ видовъ.

1) *Пересказъ* — подробное воспроизведеніе содержанія прочитаннаго.

---

*) Такъ какъ басня „Золотые орѣхи“ малоизвѣстна, то привожу ее:

„Наканунѣ Рождества дѣти стояли вокругъ елки, на которой красовалось много зажженныхъ свѣчей, разноцвѣтныхъ вещицъ и гостинцевъ. Маленькой Леночкѣ болѣе всего бросались въ глаза золотые орѣхи, и она стала просить ихъ. „Эти орѣхи повѣшены только для украшенія“, сказала мать: „ѣсть ихъ нельзя. Вотъ тебѣ другіе орѣхи“. Но Леночка начала плакать. „Не хочу я темныхъ орѣховъ“, кричала она, „хочу золотыхъ; они вкуснѣе!“ Мать видитъ, что съ упрямицей ничего не подѣлаешь; она и дала ей золотые орѣхи, а прочіе роздала ея братьямъ и сестрамъ. Леночка очень обрадовалась и съ нетерпѣніемъ стала ихъ расколачивать. Но какова была ея досада, когда она увидѣла, что орѣхи всѣ пустые. Такъ она и осталась безъ орѣховъ“.

2) *Переложеніе* — тотъ же пересказъ, но съ измѣненіемъ формы прочитанной статьи, а именно — замѣняется: а) одно лицо другимъ, б) одно время другимъ, в) разговорная рѣчь — разсказомъ.

3) *Извлеченіе* — тоже пересказъ, но пересказъ, касающійся одного какого нибудь или лица, или предмета, или явленія, напримѣръ: по прочтеніи басни „Волкъ и журавль" предлагается разсказать только о волкѣ (Волкъ подавился костью и умиралъ. Онъ просилъ журавля помочь его горю. Послѣ избавленія отъ бѣды журавлемъ, волкъ, въ отвѣтъ на просьбу о наградѣ, прогналъ отъ себя своего избавителя и даже пригрозилъ ему).

4) *Изложеніе* — краткая передача только главнаго хода мыслей.

5) *Распространеніе* содержанія прочитаннаго, напримѣръ, содержаніе упомянутой басни можно распространить такъ: волкъ рыскалъ вблизи болота; онъ нашелъ околѣвшую овцу и съ жадностью сталъ ѣсть её и т. д.

Итакъ, устная передача прочитаннаго отъ простого воспроизведенія содержанія должна возвыситься до изложенія, т. е. до умѣнія взять изъ прочитаннаго главное, существенное, и до распространенія, т. е. до способности придумать то, что можетъ дополнить и пояснить краткій разсказъ. Ясно, что значеніе пересказа и распространенія или изложенія для умственной дѣятельности и для развитія устной рѣчи весьма различной цѣнности. Хотя пересказъ требуетъ преимущественно памяти, но и онъ имѣетъ важное значеніе для сознательнаго чтенія и развитія устной рѣчи: а) такъ какъ при пересказѣ нужно дѣлать усиліе воспроизвести и выразить словами прочитанное, то пересказъ поэтому помогаетъ лучше усвоить и понять прочитанное; б) пересказъ безъ вопросовъ пріучаетъ къ связной рѣчи; умѣніе пересказывать весьма важно въ повседневной жизни, потому что къ пересказу слышаннаго и прочитаннаго приходится прибѣгать на каждомъ шагу. Понятно, что то значеніе, какое имѣетъ пересказъ, еще въ большей степени имѣютъ переложеніе и извлеченіе, — переложеніе для выработки устной рѣчи, а извлеченіе, кромѣ того, для сознательнаго отношенія къ читаемому.

Изложеніе требуетъ не только сознательнаго отношенія къ читаемому, но и умѣніе отдѣлить въ немъ главное отъ второстепеннаго; изложеніе нуждается также и въ самостоятельной формѣ выраженія. Изложенія можно требовать только тогда, когда мышленіе учащихся и умѣніе ими владѣть рѣчью достигаетъ значительной степени.

Насколько изложеніе нуждается въ развитомъ мышленіи, настолько распространеніе статьи въ развитомъ воображеніи. Въ пе-

ресказѣ, переложеніи и извлеченіи могутъ достигнуть значительныхъ успѣховъ дѣти среднихъ способностей, въ изложеніи только дѣти съ развитымъ мышленіемъ, а въ распространеніи съ развитымъ воображеніемъ. Учителю необходимо имѣть это въ виду и не быть одинаково требовательнымъ относительно изложенія и распространенія статей.

Общимъ правиломъ, котораго непремѣнно слѣдуетъ держаться при устной передачѣ прочитаннаго, должно служить слѣдующее: нельзя перебивать говорящаго замѣчаніями, потому что это дѣйствуетъ угнетающимъ образомъ, сильно мѣшаетъ свободному теченію мыслей и рѣчи. Указаніе на недостатки нужно сдѣлать послѣ окончанія передачи. Противъ этого можно возразить, что не всѣ недостатки будутъ сохранены въ памяти учителя и товарищей говорящаго, почему нѣкоторые изъ недостатковъ останутся неразобранными. Но въ этомъ нѣтъ никакой бѣды. Достаточно указать главнѣйшіе недостатки. Если ихъ много, то разборъ всѣхъ наведетъ скуку и угнетающее впечатлѣніе и на того, кого критикуютъ, и на тѣхъ, кто критикуетъ.

Разсмотримъ, какъ должны быть ведены каждый изъ упомянутыхъ выше видовъ устной рѣчи.

По совѣту Зимницкаго пересказу на первой ступени слѣдуетъ обучать такъ.

а) По прочтеніи перваго предложенія дѣти должны передать содержаніе его.

б) По прочтеніи второго предложенія, вслѣдъ за передачею содержанія его, должно быть передано содержаніе обоихъ прочитанныхъ предложеній въ той связи, въ какой они находятся въ читаемой статьѣ.

в) По прочтеніи третьяго предложенія, вслѣдъ за передачею содержанія его, должно быть передано содержаніе всѣхъ трехъ прочитанныхъ предложеній въ той связи, въ какой они находятся въ читаемой статьѣ и т. д.

г) По прочтеніи послѣдняго предложенія статьи должно быть передано содержаніе всей статьи въ томъ порядкѣ, въ какомъ слѣдуютъ въ ней одно предложеніе за другимъ.

д) По мѣрѣ развитія учениковъ въ механизмѣ и сознательности чтенія можно заставлять ихъ читать и передавать содержаніе прочитаннаго сразу по прочтеніи ими двух-трехъ предложеній. Благодаря этому они постепенно и незамѣтно пріобрѣтаютъ способность читать и передавать содержаніе все большаго и большаго количества предложеній.

На средней ступени обученія дѣтей чтенію они обыкновенно читаютъ уже статьи не по предложеніямъ, не отъ точки до точки,

а по тѣмъ частямъ, на какія онѣ дѣлятся, и поэтому передача содержанія прочитаннаго матеріала на этой ступени должна быть производима такъ.

а) По прочтеніи первой части статьи должно быть передано содержаніе ея.

б) По прочтеніи второй части статьи должно быть передано сначала содержаніе только второй части, а потомъ содержаніе первой и второй части вмѣстѣ.

в) По прочтеніи третьей части статьи должно быть передано содержаніе сначала только одной третьей части, а потомъ содержаніе первой, второй и третьей частей вмѣстѣ въ томъ порядкѣ, въ какомъ эти части слѣдуютъ одна за другой въ читаемой статьѣ и т. д.

г) По прочтеніи послѣдней части статьи должно быть передано содержаніе всей статьи.

По мѣрѣ усовершенствованія дѣтей въ искусствѣ устной передачи содержанія прочитаннаго матеріала можно заставлять ихъ производить эту передачу такъ: по прочтеніи каждой части статьи можетъ быть передаваемо содержаніе лишь одной прочитанной части безъ повторенія содержанія предшествующихъ прочитанныхъ частей, при чемъ содержаніе всѣхъ частей статьи должно быть передано только по прочтеніи послѣдней части ея.

На высшей ступени обученія дѣтей чтенію они могутъ читать особенно къ концу учебнаго года, не по частямъ, а сразу всю статью и поэтому содержаніе прочитаннаго можетъ быть передаваемо сразу по прочтеніи всей статьи.

Зимницкій — опытный методистъ, и съ его указаніями нельзя не считаться. Но если поставить обученіе сознательному чтенію въ тѣ условія, какія указаны раньше, то упражненія въ устной передачѣ прочитаннаго должны быть иными.

На первой ступени дѣти читаютъ статьи, поясняемыя рисунками. Рисунокъ хорошо запечатлѣвается въ памяти дѣтей и помогаетъ имъ воспроизводить содержаніе прочитаннаго; поэтому при чтеніи статей, поясняемыхъ рисунками, нѣтъ надобности соблюдать ту строгую постепенность, какую рекомендуетъ Зимницкій. Въ томъ случаѣ, если дитя станетъ затрудняться передать содержаніе прочитаннаго, можно посовѣтовать ему посмотрѣть на рисунокъ или помочь вопросомъ.

На второй ступени должны помогать воспроизведенію прочитаннаго планы: словесный и образный. (Вспомнимъ эти планы изъ разсказа о мышкѣ). На третьей — словесный или образный, смотря по тому, какой планъ былъ составленъ. Когда нѣтъ ни того, ни другого, учитель въ затруднительныхъ случаяхъ долженъ помочь

вопросами, исчерпывающими содержаніе; такъ, напримѣръ: для передачи содержанія басни Крылова: „Лисица и виноградъ“ можно ограничиться лишь слѣдующими вопросами: Куда залѣзла лиса? Какой виноградъ былъ въ саду? Гдѣ находился виноградъ? Достала ли лиса виноградъ? Какъ утѣшала себя лиса?

Послѣ этихъ вопросовъ и данныхъ на нихъ отвѣтовъ нужно потребовать пересказа, который долженъ представлять рядъ отвѣтовъ на предложенные раньше вопросы.

Лиса залѣзла въ садъ. Въ саду былъ очень зрѣлый виноградъ. Лиса никакъ не могла достать его. Уходя изъ сада, она утѣшала себя тѣмъ, что онъ еще зеленъ.

За упражненіями въ простомъ пересказѣ по вопросамъ и безъ нихъ должны слѣдовать упражненія въ предложеніяхъ и въ извлеченіи.

При обученіи пересказу, могутъ быть допущены слѣдующіе крупные промахи:

1) одни преподаватели требуютъ пересказа прежде, чѣмъ дѣти поняли и основательно усвоили прочитанную статью;
2) другіе назойливо добиваются, чтобы дѣти пересказывали непрѣменно своими словами;
3) третьи заставляютъ пересказывать только того учащагося, который читалъ.

Несообразность перваго требованія настолько очевидна, что о ней и говорить не стоитъ.

Второе требованіе основываютъ на серьезномъ, повидимому, соображеніи: пересказъ своими словами служитъ ручательствомъ того, что содержаніе статьи понято, а не усвоено одной памятью, механически. Очень дурно поступаетъ учитель, если путемъ пересказа убѣждается, поняли ли дѣти статью. Пересказа можно требовать только тогда, когда есть полная увѣренность, что статья понята, а разъ въ ней все понятно дѣтямъ, то нѣтъ ничего плохого въ томъ, что они при пересказѣ пользуются, рядомъ со своими, и книжными выраженіями; на первыхъ порахъ, пока языкъ дѣтей отличается крайними несовершенствами, пользованіе книжными выраженіями должно быть признано даже желательнымъ, потому что это обогащаетъ языкъ дѣтей правильными и красивыми выраженіями.

Третье требованіе содѣйствуетъ развитію невниманія: ученики, зная, что учитель заставитъ разсказывать того, кто читаетъ, перестаютъ слѣдить за чтеніемъ по книгѣ и слушать.

Во время пересказа книги должны быть закрыты: пусть дѣти слѣдятъ за правильностью его по памяти, а не по книгѣ; это требуетъ большаго умственнаго напряженія и развиваетъ способность припоминанія.

За упражненіями въ пересказѣ по вопросамъ и безъ нихъ должны слѣдовать упражненія въ переложеніяхъ и въ извлеченіяхъ. При переложеніи и извлеченіи необходимо избѣгать тѣхъ же недостатковъ, какіе допускаются при пересказѣ.

Упражненія въ извлеченіяхъ служатъ хорошей подготовкой къ изложенію статей. При извлеченіи требуется не только передача содержанія по памяти, но и усиліе мышленія, *что* именно сказать и *какъ* сказать. То и другое нужно для изложенія. При обученіи изложенію, слѣдуетъ предлагать вопросы, касающіеся только главнаго хода мыслей, и такъ предлагать ихъ, чтобы нужно было отвѣчать своими словами. Напримѣръ при чтеніи басни „Обезьяна“ можно предложить слѣдующіе вопросы: Усердно ли трудился крестьянинъ? Какъ относились прохожіе къ его труду? Почему прохожіе хвалили трудъ крестьянина? Какъ обезьяна трудилась? Какъ отнеслись къ ея труду? Почему такъ отнеслись къ ея труду?

Послѣ отвѣта на предложенные вопросы нужно потребовать изложенія, которое приблизительно должно быть такимъ:

Крестьянинъ трудился очень усердно. Прохожіе хвалили его, потому что трудъ его былъ полезенъ. Обезьяна трудилась гораздо усерднѣе крестьянина, но ее никто не похвалилъ, потому что ея трудъ былъ безполезенъ.

На дальнѣйшей ступени обученія изложенію учащіеся безъ плана и безъ вопросовъ должны передавать только главный ходъ мыслей.

Изложеніе облегчаетъ переходъ къ формулировкѣ главной мысли: за полезный трудъ хвалятъ; на безполезный, какъ бы тяжело и усердно ни трудились, не обращаютъ вниманія.

При обученіи распространенію статей, учителю представляется удобный случай наводить учащихся на пониманіе, что цѣлесообразно говорить, и что нѣтъ. Такъ напримѣръ, при распространеніи басни Крылова „Волкъ и журавль“ обсуждается, какъ сказать: „волкъ рыскалъ по лѣсу (по полю), задавилъ овцу и съ жадностью сталъ ѣсть ее“ или „голодный волкъ рыскалъ вблизи болота (рѣки) нашелъ околѣвшую овцу и съ жадностью сталъ пожирать ее“. Хотя волки уже по своей природѣ жадны, но все-таки естественнѣе, что съ жадностью ѣстъ голодный волкъ. Волкъ могъ бы встрѣтить журавля и въ лѣсу и на полѣ, но правдоподобнѣе вблизи болота или рѣки, пруда, озера. На поляхъ журавли встрѣчаются не въ одиночку, а стаями послѣ вывода птенцовъ, во время созрѣванія хлѣбныхъ растеній. Если сказать, что волкъ задушилъ овцу, то едва ли журавль, будучи свидѣтелемъ этого, отказалъ бы ему помощь *).

---

*) Для образца привожу распространеніе коротенькаго разсказа изъ сочиненія П. А. Адамова „Руководство къ веденію сочиненій.“

Если принять въ соображеніе сказанное о видахъ устной передачи прочитаннаго, то станетъ вполнѣ ясной неосновательность спора о томъ, требовать ли отъ учениковъ устной передачи прочитаннаго *своими словами*, или *возможно ближе къ подлиннику*; допустимъ ли пересказъ стихотворной рѣчи, особенно той, которая проникнута лиризмомъ, такъ какъ пересказъ „калѣчитъ“ красоту стихотворныхъ произведеній. При пересказѣ, переложеніи и извлеченіи должно предоставить свободу пользоваться и своими, и книжными выраженіями. Для пересказа и переложенія наиболѣе подходящимъ матеріаломъ служатъ простыя коротенькія повѣствовательныя произведенія. Тѣ стихотворенія, которыя разучиваются дѣтьми на первыхъ ступеняхъ ученія дѣйствительно, непригодны ни для пересказа, ни для переложенія, ни для извлеченія. Тѣ стихотворенія, которыя разучиваются на высшихъ ступеняхъ ученія въ родѣ „Пѣснь о вѣщемъ Олегѣ“ должны подлежать не пересказу, а изложенію или распространенію; эти спо-

---

„На берегу моря гулялъ дряхлый старикъ съ 3-мя внуками. Увидавъ лодку, мальчики захотѣли покататься. Дѣдъ говорилъ имъ, что въ морѣ кататься опасно; но внуки не послушались — и поѣхали. Вдругъ поднялась буря, разразилась гроза. Лодку перевернуло и дѣти утонули. Велико было отчаяніе старика.

Въ прекрасный лѣтній день дряхлый, сѣденькій старичокъ гулялъ по берегу моря съ 3-мя внуками. Старшему изъ дѣтей — Володѣ было 12 мѣтъ, второму — Сережѣ — 10, а меньшему — Ванѣ только 7 лѣтъ. Они были живые, шаловливые и непослушные мальчики. Море было весьма спокойно; въ немъ отражалось голубое небо и яркое солнце. Подбѣжавъ къ самому берегу, мальчики увидѣли небольшую красивую лодку, а въ ней — 2 весла. Имъ захотѣлось покататься. Володя и Сережа часто катались на лодкѣ по мелкому пруду. Дѣдъ уговаривалъ дѣтей не кататься, такъ какъ погода можетъ измѣниться, а море глубоко. Но дѣти не послушались, и пока дѣдъ подбѣжалъ къ водѣ, чтобы остановить ихъ, мальчики были уже саженяхъ въ 10 отъ берега и весело смѣялись надъ безпокойствомъ старика. Когда они отъѣхали отъ берега на порядочное разстояніе, погода быстро перемѣнилась: подулъ сильный вѣтеръ, неизвѣстно откуда появилась черная зловѣщая туча, которую бороздили частыя молніи; скоро все небо загрохотало отъ оглушительныхъ ударовъ грома. Мальчики замѣтили грозу только тогда, когда туча очутилась у нихъ надъ головой, а лодка отъ сильнаго вѣтра запрыгала, какъ мячикъ, по волнамъ. Дѣти подняли крикъ и отъ страху побросали весла. Скоро лодку перевернуло — и мальчики изчезли въ волнахъ. Володя умѣлъ плавать, но не могъ справиться съ огромными волнами, относившими его отъ берега и заливавшими горло. Скоро и онъ, обезсиленный и потерявшій сознаніе, пошелъ ко дну. Старый дѣдъ бѣгалъ въ отчаяніи на берегу и взывалъ о помощи, наконецъ безъ чувствъ упалъ на мокрый песокъ. Сбѣжались рыбаки; но было уже поздно: они не нашли даже и труповъ несчастныхъ мальчиковъ.

По-моему, въ фразѣ: „Море было весьма спокойно; въ немъ отражалось голубое небо и яркое солнце“ нужно выпустить *весьма*, а послѣ фразы прибавить: „Но вдали виднѣлось черное облачко.“ Опущеніе слова *весьма* и добавленіе приведенной фразы сильнѣе оттѣнило бы непослушаніе дѣтей и сдѣлало понятнымъ безпокойство старика. Нѣтъ надобности въ словахъ: *дряхлый, сѣденькій*.

собы передачи содержанія произведеній совершенно исключаютъ вопросъ о томъ, можно ли ихъ пересказывать или нѣтъ, своими ли словами или близкими къ подлиннику.

Всѣ разсмотрѣнные виды устной передачи прочитаннаго должны подлежать записыванію и такимъ образомъ служить самымъ естественнымъ переходомъ къ упражненіямъ въ письменной рѣчи, при чемъ распространеніе статей заканчиваетъ собой упражненія, связанныя съ прочитаннымъ произведеніемъ, и начинаетъ вполнѣ самостоятельныя — устныя и письменныя сочиненія.

### 6. Усвоеніе и повтореніе прочитаннаго.

Если дѣти хорошо передаютъ содержаніе прочитанной статьи, то это даетъ право учителю думать, что они усвоили и поняли ее. Но усвоенія и пониманія, достигаемаго въ теченіе нѣсколькихъ минутъ, далеко недостаточно, особенно въ дѣтскомъ возрастѣ: дѣти очень скоро забываютъ усвоенное. Противодѣйствіемъ забвенію могутъ служить заучиваніе наизусть и особенно частое повтореніе усвоеннаго.

Къ крайнему сожалѣнію, и теперь еще къ заучиванію наизусть относятся въ лучшемъ случаѣ неблагосклонно, въ худшемъ съ ядовитой насмѣшкой, какъ къ пережитку старины. Говорю: „и теперь еще“ потому, что давнымъ-давно пора было бы обратить вниманіе, при какихъ обстоятельствахъ было поднято гоненіе на заучиваніе наизусть, и отнестись къ нему иначе, вслѣдствіе измѣнившихся условій обученія и того значенія, какое оно должно имѣть при разумной постановкѣ ученія. Старая школа обогащала учашихся исключительно словами, мало заботясь о томъ, чтобы дѣти со словами соединяли надлежащія представленія и понятія. Она считала свою задачу въ совершенствѣ выполненной, если ея питомцы удерживали въ памяти усвоенное по книгѣ, и чѣмъ ближе было усвоеніе къ книжному, тѣмъ оно считалось лучшимъ. Такъ какъ усвоеніе сплошь и рядомъ было совершенно безсознательнымъ, то въ 60-хъ годахъ минувшаго вѣка вполнѣ основательно вооружились противъ такого усвоенія. Рядомъ съ этимъ вооружились и противъ заучиванія наизусть, исходя изъ того соображенія, что наизусть заучиваетъ только тотъ, кто не понимаетъ, а понимающій передаетъ своими словами. Этимъ воззрѣніемъ всецѣло проникліись и начальные учителя: въ школахъ мѣсто одного зла воцарилось другое, едва ли меньшее: вмѣсто безтолковаго зазубриванія — „перескакиваніе съ пятаго на десятое“.

При обученіи дѣтей нужно помнить: 1) дѣти мыслятъ преиму-

щественно образами, т. е. когда они о чемъ-либо думаютъ, то живо представляютъ предметы, дѣйствія и качества (чѣмъ и объясняется ихъ склонность передавать свои мысли рисунками); 2) у дѣтей развиты главнымъ образомъ механическія ассоціаціи, т. е. запоминаніе по мѣсту и по времени. Поэтому дѣти хорошо запоминаютъ то, что представляется имъ образнымъ, наглядным, и что усвоено ими путемъ механическихъ ассоціацій. Названными способностями дѣтей и нужно пользоваться, чтобы обученіе ихъ было успѣшнымъ. Необходимость наглядности въ обученіи уже сознана и по мѣрѣ возможности вводится въ него. Остается сознать и провести въ жизнь заучиваніе наизусть того, что объяснено дѣтямъ. О томъ, что учитель не допуститъ заучиванія непонятнаго и недоступнаго, въ наше время, конечно, объ этомъ не должно быть и рѣчи. Даже то, что дѣти выучили наизусть съ большимъ трудомъ, они воспроизводятъ съ удовольствіемъ и распоряжаются имъ свободно. Насколько полезно и важно заучиваніе наизусть того, что дѣти представляютъ наглядно, можно судить по слѣдующему: эстонскимъ дѣтямъ съ величайшимъ трудомъ дается усвоеніе русскаго языка; однако, въ тѣхъ школахъ, гдѣ учитель требуетъ дословнаго усвоенія объяснительнаго текста къ картинамъ, русскій языкъ усвоивается ими скорѣе и легче; усвоеннымъ матеріаломъ они распоряжаются свободно, удивляя иногда умѣніемъ самостоятельно составлять фразы и отвѣчать на вопросы обобщающаго характера; гдѣ учитель не требуетъ заучиванія объяснительнаго текста, ничего другого не получается, кромѣ досады у спрашивающаго, вялости, безжизненности и удрученнаго состоянія у учащихся, неспособныхъ отвѣтить ни на одинъ вопросъ сколько-нибудь удовлетворительно. Такъ какъ дѣти любятъ заучивать наизусть образную простую рѣчь, особенно стихотворную, то нужно пользоваться этой ихъ склонностью и давать имъ для заучиванія наизусть все подходящее и посильное для нихъ.

При заучиваніи наизусть, необходимо еще имѣть и слѣдующую психологическую особенность людей: одни легче запоминаютъ слова въ *зрительной* формѣ, другіе — въ *слуховой*, — третьи въ *моторной*. Поэтому первые воспринятое припоминаютъ въ *печатномъ видѣ* и предпочитаютъ усвоивать *про себя*; вторые — *съ чужихъ словъ*, не по книгѣ; третьи — *по книгѣ вслухъ*. Въ виду этого, при заучиваніи наизусть въ классѣ, нужно поступать такъ: учитель выразительно читаетъ фразу, заставляетъ повторить ее кого-либо изъ дѣтей, обладающихъ слуховой памятью. Послѣ этого дѣти читаютъ ту же фразу по книгѣ, и учитель заставляетъ повторить кого-либо изъ тѣхъ, у которыхъ сильнѣе развита зрительная память; потомъ она записывается въ тетрадяхъ, и повторяется тѣмъ, у кого

болѣе развита моторная память. При такомъ способѣ заучиванія наизусть въ классѣ, будетъ использована преобладающая способность каждаго ученика.

Но и заученное наизусть съ теченіемъ времени забывается. Кромѣ того, у большинства дѣтей оно отнимаетъ много времени, а тѣмъ, у которыхъ слабая память, дается съ большимъ трудомъ. Не допустить забвенія можетъ одно лишь повтореніе. О значеніи повторенія уже древніе говорили, что оно — мать знанія. Повтореніе не только мать знанія, но и мать пониманія. Что это дѣйствительно такъ, стоитъ только прочесть трудную для пониманія книгу. Не смущаясь тѣмъ, что она мало понятна или даже совсѣмъ непонятна, нужно дочитать ее до конца, черезъ нѣсколько времени снова приняться за ея чтеніе, и она окажется уже болѣе понятной, пропустивъ два-три мѣсяца, снова прочесть. Несмотря на то, что прошелъ такой короткій срокъ, мы, къ удивленію, увидимъ, какъ намъ становится яснымъ то, что раньше было совершенно темно. Одинъ изъ извѣстныхъ въ настоящее время профессоровъ философіи „Этику“ Спинозы понялъ, какъ онъ говорилъ, только при седьмомъ повтореніи чтенія. Покойный профессоръ С. С. Гогоцкій часто говаривалъ, что философію Гегеля онъ вполнѣ „выразумѣлъ“ лишь послѣ тридцатилѣтняго изученіи произведеній этого философа.

Каждый изъ насъ могъ наблюдать за собой, что многія даже изъ нашихъ собственныхъ мыслей, къ которымъ мы сами пришли и которыя совершенно ясно представляли, мало-по-малу становятся туманными и, наконецъ, совершенно исчезаютъ съ поля нашего сознанія, если мы къ нимъ не возвращаемся.

Къ крайнему сожалѣнію, повтореніе, несмотря на свое громадное значеніе, въ настоящее время поставлено въ высшей степени неудовлетворительно. На то, какіе крупные недостатки допускаются при повтореніи, уже Ушинскій указывалъ. „Повтореніе съ цѣлью припомнить забытое“, писалъ онъ: „показываетъ уже недостатокъ ученья и вообще плохое преподаваніе въ школѣ. Плохая школа, какъ и плохое зданіе, безпрестанно чинится, поправляется и никогда не бываетъ въ исправности; хорошая же школа, безпрестанно повторяя пройденное, никогда не нуждается въ починкахъ. Сами дѣти очень не любятъ повтореніе того, что ими было выучено и позабыто, и очень любятъ разсказывать и пересказывать то, что помнятъ. Воспользуйтесь же этимъ указаніемъ дѣтской природы и ведите безпрестанно повтореніе, предупреждающее забвеніе, чтобы не имѣть никакой нужды повторять забытое. Забвеніе есть отчасти тоже дурная привычка; и дѣти, которыхъ учили многому, но безтолково, которыя безпрестанно забывали то, что выучивали, отличаются впослѣдствіи дурною памятью. Наши школы особенно стра-

даютъ забывчивостью; онѣ много сыплютъ въ дѣтей и рѣдко справляются, осталось ли что-нибудь изъ насыпаннаго. Хорошо еще, если ученикъ меньше забываетъ, чѣмъ учитъ; но если приходъ съ расходомъ ровенъ, то остается въ головѣ нуль и еще хуже чѣмъ нуль — привычка ничего не усвоивать прочно и забывать быстро".

Какова же должна быть возможно болѣе цѣлесообразная постановка повторенія?

Такъ какъ дѣти очень скоро забываютъ прочитанныя статьи, особенно въ томъ случаѣ, если онѣ не были выучены наизусть, то ихъ должно повторять такъ часто и до тѣхъ поръ, пока, наконецъ, онѣ окончательно не укрѣпятся въ памяти.

Повторительное чтеніе должно вести иначе, чѣмъ обяснительное: при объяснительномъ учитель старается, чтобы учащіеся поняли и усвоили читаемыя статьи; при повторительномъ онъ долженъ лишь убѣдиться, помнятъ и понимаютъ ли они прочитанное. Такъ какъ прочитанное должно быть повторяемо нѣсколько разъ, то чтобы повтореніе не вызывало скуки, необходимо разнообразить его. Такъ при первомъ повтореніи достаточно, если учитель одну статью заставитъ пересказать; для другой — составить планъ (словесный, образный или нѣмой, смотря по тому, какой наиболѣе подходитъ къ прочитанному произведенію); въ третьемъ — вывести главную мысль и подтвердить ее частными; въ четвертомъ — указать частныя мысли и изъ нихъ вывести главную.

При второмъ повтореніи нельзя уже ограничиваться одними указанными требованіями: тутъ однѣ статьи можно пополнить новыми свѣдѣніями; другія могутъ послужить упражненіемъ для сравненія предметовъ, явленій, мыслей; третьи дать матеріалъ для обобщеній и т. д. Для пополненія новыми свѣдѣніями наиболѣе пригодны статьи по естествовѣдѣнію. Чтобы вновь сообщенныя свѣдѣнія не было переданы забвенію, необходимо заставить дѣтей записать ихъ вкратцѣ, въ видѣ конспекта. Учитель твердо долженъ помнить, что онъ не долженъ говорить для забвенія, а только для запоминанія; послѣднее же можетъ быть обезпечено только записываніемъ; учитель не имѣетъ права требовать, чтобы дѣти помнили то, что онъ говорилъ, а только то, что они записали. У большинства дѣтей слуховая память очень плохо развита: они могутъ запоминать записанное и нѣсколько разъ повторенное.

При послѣдующихъ повтореніяхъ нужно вести бесѣды, на основаніи свѣдѣній, полученныхъ изъ прочитанныхъ статей. Какъ вести эти бесѣды, лучше всего показать на образцѣ. Беру третью главу изъ моей „Русской рѣчи", вып. II: „О животныхъ". При третьемъ повтореніи эта глава можетъ дать матеріалъ для трехъ бесѣдъ въ продолженіе трехъ уроковъ: первая — о четвероногихъ животныхъ

(домашнихъ, ручныхъ и дикихъ), вторая — о насѣкомыхъ, третья о птицахъ (домашнихъ, дикихъ и ручныхъ). Первая бесѣда можетъ состоять изъ слѣдующихъ требованій: 1) назвать всѣхъ четвероногихъ животныхъ, извѣстныхъ дѣтямъ; 2) указать у нѣкоторыхъ изъ нихъ рѣзкія особенности, выдѣляющія ихъ изъ среды другихъ четвероногихъ (у слона — очень длинный хоботъ, и т. п.); 3) раздѣлить ихъ по отношенію къ человѣку (на домашнихъ, ручныхъ и дикихъ); 4) сказать о пользѣ, приносимой домашними, ручными и дикими четвероногими животными; о вредѣ, приносимомъ дикими звѣрями. Такимъ же образомъ ведутся вторая и третья бесѣды.

При четвертомъ повтореніи предметомъ для бесѣды можетъ служить вся глава. Эта бесѣда можетъ состоять изъ требованій: 1) назвать животныхъ; 2) указать сходство и различіе между ними; 3) раздѣлить ихъ на группы по важнѣйшимъ признакамъ (на четвероногихъ, пернатыхъ и т. д.); 4) назвать домашнихъ, ручныхъ и дикихъ четвероногихъ и пернатыхъ; 5) сказать объ образѣ жизни, отношеніи къ своимъ дѣтенышамъ, отношеніи къ людямъ, взаимномъ отношеніи и т. п.

Подобнаго рода повторительныя бесѣды, сколько-нибудь разумно и энергично веденныя, несравненно болѣе побуждаютъ дѣтей къ здоровой, оживленной духовной дѣятельности, чѣмъ тѣ статьи, которыя предназначены для того, чтобы производить на дѣтей сильныя впечатлѣнія: „восхищать“ и „волновать“ ихъ, къ чему теперь стремятся многіе педагоги.

---

## Б.

## Обученіе правильному и выразительному чтенію.

### Понятіе о правильномъ и выразительномъ чтеніи. Отношеніе правильнаго и выразительнаго чтенія къ сознательному.

До сихъ поръ сказано объ обученіи устной рѣчи въ связи съ обученіемъ процессу и сознательности чтенія на первой ступени и объ обученіи сознательному чтенію въ связи съ обученіемъ устной рѣчи на послѣдующихъ ступеняхъ ученія. Остается сказать, какъ учить правильному и выразительному чтенію*) въ связи съ обуче-

---

*) Кромѣ обученія правильному и выразительному чтенію, въ методикахъ говорится объ обученіи бѣглому чтенію. Навыкъ въ бѣглости чтенія долженъ быть пріобрѣтенъ учащимися постепенно, безъ всякихъ побужденій со стороны учителя, по мѣрѣ пріобрѣтенія навыка въ сознательномъ, правильномъ и выразительномъ

ніемъ сознательному чтенію. Но раньше необходимо дать понятіе о правильномъ и выразительномъ чтеніи и указать на отношеніе того и другого къ сознательному *).

Въ виду того, что современное общепринятое произношеніе словъ во многихъ случаяхъ отличается отъ общепринятаго начертанія ихъ, чтеніе въ этихъ случаяхъ уже не есть точное воспроизведеніе словъ по буквамъ, а уподобленіе произношенію ихъ въ устной рѣчи. Когда мы читаемъ слова: рама, папа, мама и т. п., мы точно воспроизводимъ ихъ по буквамъ: но когда читаемъ слова: оса, окно, его, злого, синяго, коробка и т. п., то мы въ большей или меньшей степени уклоняемся отъ точнаго буквеннаго воспроизведенія въ сторону общепринятаго произношенія этихъ словъ (аса, акно, ево, злова, синева, каропка). Поэтому правильнымъ чтеніемъ должно называть лишь такое, которое близко къ общепринятому произношенію словъ. Говорю — близко, потому что живое произношеніе словъ, хотя бы и общепринятое, отличается большой индивидуальностью, т. е. у каждаго говорящаго есть свои особые оттѣнки произношенія.

Выразительнымъ можно назвать такое чтеніе, которое внѣшнимъ образомъ (паузами, удареніями, интонаціей) вполнѣ передаетъ внутреннее содержаніе читаемаго. У всякаго произведенія, какое бы оно ни было, — научное, поэтическое или риторическое, прежде всего должна быть передана читающимъ логическая его сторона, т. е., читающій повышеніемъ и пониженіемъ голоса, остановками (паузами), ускореніемъ и замедленіемъ голоса долженъ помочь слушателю вникнуть въ смыслъ читаемаго.

Уже изъ опредѣленія правильнаго и выразительнаго чтеній явствуетъ, что то и другое должны находиться въ тѣсной и неразрывной связи съ сознательнымъ. Трудно, а иногда и невозможно

---

чтеніи; особенная забота о бѣгломъ чтеніи можетъ вредно отразиться на указанныхъ качествахъ чтенія. Изъ рекомендуемыхъ средствъ скорѣйшей выработки бѣглаго чтенія, по моему мнѣнію, можно допустить: а) повторительное чтеніе въ классѣ и дома и б) списываніе словъ, трудныхъ для произношенія. Рекомендовать, по примѣру другихъ методистовъ, для выработки бѣглости чтенія: а) частое упражненіе въ чтеніи новыхъ статей, б) чтеніе учителя, в) задаваніе читать на домъ статей, не читанныхъ въ классѣ, хотя бы при условіи доступности ихъ содержанія, не нахожу возможнымъ въ виду того, что указанныя средства несомнѣнно вредно могутъ отразиться на выработкѣ навыка вдумчиво относиться къ читаемому.

*) Объ обученіи правильному и выразительному чтенію говорится послѣ того, какъ уже сказано объ обученіи сознательному потому, что прежде всего нужно позаботиться о томъ, чтобы дѣти сознательно относились къ читаемому. Когда это достигнуто, учитель одновременно упражняетъ ихъ въ правильномъ и выразительномъ чтеніи.

понять того чтеца, который читаетъ неправильно, напримѣръ, вм. жизнь нервовъ читастъ жизнь негровъ, вм. билъ — былъ или наоборотъ, вм. мука́ — му́ка и т. п. Неправильное произношеніе кромѣ того, непріятно дѣйствуетъ на слухъ. Непріятно слышать: царъ вм. царь, трапка вм. тряпка, ви вм. вы, любымый вм. любимый, волка́ вм. во́лка, Лондо́нъ вм. Ло́ндонъ, сто́ляръ вм. столя́ръ и т. п. уклоненія, такъ часто встрѣчающіяся въ языкѣ даже образованныхъ малороссовъ и бѣлоруссовъ.

Выразительное чтеніе находится еще въ болѣе тѣсной связи съ сознательныхъ, чѣмъ правильное: выразительно можно читать лишь то, къ чему мы сознательно относимся; а сознательному отношенію къ читаемому въ значительной степени помогаетъ выразительное чтеніе.*) Кромѣ того, выразительное чтеніе доставляетъ большое удовольствіе, поднимаетъ духовную энергію и бодрость, особенно у дѣтей; оно способствуетъ развитію любви къ литературнымъ произведеніямъ и къ читающему. Словомъ, значеніе выразительнаго чтенія въ школѣ такъ велико, что едва ли можно считать излишне строгимъ требованіе, чтобы тотъ, кто не умѣетъ выразительно читать, не шелъ въ учителя родного языка.

Теперь можно перейти къ указаніямъ: какъ обучать правиль-

*) Нѣкоторые методисты, (напр., Кульманъ) склонны придавать выразительному чтенію большее значеніе, чѣмъ оно заслуживаетъ. „Первымъ моментомъ объяснительнаго чтенія“, говоритъ онъ: „должно быть самое чтеніе произведенія, подлежащаго разбору. Это чтеніе, особенно въ тѣхъ случаяхъ, когда приходится имѣть дѣло съ художественнымъ матеріаломъ, долженъ непремѣнно вести учитель. Только своимъ хорошо предварительно обдуманнымъ, выразительнымъ чтеніемъ, учитель произведетъ соотвѣтственное впечатлѣніе и создастъ извѣстное эстетическое настроеніе. Выразительное чтеніе само по себѣ независимо отъ объясненій, дастъ возможность многое перечувствовать, понять и усвоить. Всѣмъ извѣстно, что искусное чтеніе открываетъ въ произведеніи, даже хорошо знакомомъ, рядъ такихъ идей и настроеній, которыя и не подозрѣвались раньше“ (Методика русскаго языка. Стр. 229). Никакое выразительное чтеніе не въ силахъ разъяснить ученикамъ тѣхъ словъ и выраженій, съ которыми у нихъ не соединяется никакихъ представленій, не подъ силу выразительному чтенію углубить учащихся въ логическій ходъ мыслей и въ идею произведенія. Выразительное чтеніе до объясненія можетъ лишь создать извѣстное настроеніе и служить однимъ изъ средствъ, ведущихъ къ сознательности. Если бы выразительное чтеніе учителя въ состояніи было дать такъ много, какъ думаетъ Кульманъ, то едва ли оно было бы желательно, такъ какъ лишило бы учащихся необходимости самостоятельно вдуматься и вникнуть въ содержаніе читаемаго. Учителю нужно заботиться не столько о томъ, чтобы своимъ выразительнымъ чтеніемъ облегчить пониманіе подлежащаго чтенію произведенія, сколько о томъ, чтобы учащіеся сами выразительнымъ чтеніемъ обнаружили пониманіе прочитаннаго. Поэтому въ методикѣ нужно говорить о выразительномъ чтеніи не какъ о средствѣ, ведущемъ къ пониманію читаемаго, а какъ о доказательствѣ пониманія.

ному чтенію, и какъ обучать выразительному. Рекомендуемая въ моей „Методикѣ“ постановка обученія языку — учить чтенію на первой ступени только на томъ матеріалѣ, который предварительно разработанъ и усвоенъ устно, въ значительной степени облегчаетъ трудъ обученія правильному и выразительному чтенію, при условіи, конечно, что подготовительныя бесѣды ведутся на правильномъ и выразительномъ языкѣ.

### 1. Обученіе правильному чтенію.

При обученіи правильному чтенію необходимо слѣдить:

1) чтобы не былъ нарушенъ порядокъ буквъ (т. е. чтобы не было пропуска буквъ, вставки, перестановки, замѣны однѣхъ другими);
2) чтобы окончанія прочитывались, а не „проглатывались“, какъ это часто дѣлаютъ дѣти;
3) чтобы слова читались не такъ, какъ напечатано, а такъ, какъ принято произносить ихъ въ устной рѣчи;
4) чтобы чтеніе было свободно отъ косноязычія, скороговорки и заиканія.

Исправленіе ошибки лучше всего предоставить допустившему ее. Если читающій не можетъ исправить, учитель предлагаетъ сдѣлать это кому-либо изъ товарищей или исправляетъ ее самъ, чтобы не терять много времени на исправленіе.

Если неправильность чтенія состоитъ въ пропускѣ какихъ-либо звуковъ, въ замѣнѣ однихъ звуковъ другими и. т. п., то, по совѣту Зимницкаго, полезно заставлять учениковъ, допускающихъ такого рода неправильность въ чтеніи, разлагать неправильно прочитанное слово на слоги, спрашивать, какія буквы находятся въ томъ слогѣ, который неправильно прочтенъ, требовать прочтенія этого слога соотвѣтственно находящимся въ немъ буквамъ и, наконецъ, заставлять читать въ правильномъ видѣ все слово. Въ тѣхъ случаяхъ, когда ошибка допущена противъ общепринятаго произношенія, необходимо обратить вниманіе допустившаго ее, что онъ читаетъ не такъ, какъ говорятъ.

Однимъ изъ средствъ исправленія ошибокъ Зимницкій считаетъ отчетливое произнесеніе слова съ соблюденіемъ всѣхъ тѣхъ неправильностей, какія были допущены читающимъ. Такое средство исправленія ошибокъ нельзя признать цѣлесообразнымъ, такъ какъ оно лишній разъ и притомъ сильно запечатлѣетъ на слухѣ учащихся неправильное произношеніе словъ. Съ неправильнымъ произношеніемъ нужно обращаться крайне осторожно: извѣстно, что даже

учащіе, повторяя неправильное произношеніе учащихся, въ концѣ концовъ и сами начинаютъ употреблять его.

Что касается порядка исправленія ошибокъ, то лучше всего исправлять ихъ по свѣжимъ слѣдамъ, тотчасъ, какъ ошибка сдѣлана, чтобы потомъ не терять времени на отыскиваніе ея.

Въ тѣхъ школахъ, ученики которыхъ говорятъ не на общепринятомъ литературномъ языкѣ, учить правильному чтенію чрезвычайно трудно, иногда труднѣе чѣмъ въ инородческихъ по той простой причинѣ, что въ первыхъ нужно не только учить правильному произношенію словъ, но и отучить отъ неправильнаго: отучить труднѣе, чѣмъ научить. Изъ погрѣшностей противъ общепринятаго произношенія, допускаемыхъ въ такихъ школахъ, чаще всего встрѣчаются уклоненія въ удареніяхъ. Противодѣйствовать этому лучше всего введеніемъ учебниковъ съ удареніями надъ словами. Въ инородческихъ школахъ давно уже пользуются подобными учебниками, благодаря чему образованные инородцы менѣе грѣшатъ противъ ударенiй, чѣмъ образованные малороссы и бѣлоруссы.

Въ нѣкоторыхъ случаяхъ правильному чтенію можетъ помочь знаніе правилъ относительно произношенія буквъ. Такъ, напр., знаніе правила, что передъ твердыми гласными согласную должно произносить твердо, а передъ мягкими — мягко, можетъ оградить отъ чтенія ц а р а вм. ц а р я, ми вм. мы и т. д.

Помѣщенныя ниже указанія тоже могутъ помочь умѣнію правильно читать.

При стеченіи нѣсколькихъ согласныхъ, предшествующіе согласные въ твердости или мягкости должно уподоблять послѣдней согласной, напримѣръ: п е р с т ъ нужно произнести: п е р ъ с ъ т ъ, а п е р с т ь — п е р ь с ь т ь, ш е с т ъ — ш е с ъ т ъ, ш е с т ь — ш е с ь т ь. Согласную букву л передъ мягкими согласными нужно произносить твердо (испол'неніе); нѣкоторыя согласныя передъ твердыми согласными часто произносятся мягко, но такое ихъ произношеніе обозначается на письмѣ мягкимъ знакомъ: только, бѣльмо, письмо, просьба, женитьба, свадьба, тюрьма и др.

Въ произношеніи необходимо уподоблять звонкія: *б, в, д, г* глухимъ: *п, ф, т, к*; глухія звонкимъ; свистящія: *з* и *с* передъ шипящими: *ж, ч, ш* шипящимъ: *ж* и *ш*: обхватить — опхватить, лодка — лотка, скользкій — скольскій, сдѣлать — здѣлать, женитьба — женидьба, извозчикъ — извощикъ, происшествіе — проишшествіе.

Въ концѣ слова звонкую согласную нужно произносить, какъ соотвѣтствующую ей глухую: дубъ — дупъ, медвѣдь — медвѣть, церковь — церкофь, рѣжь — рѣшь, возъ, - - восъ и т. д.

Буква г произносится какъ латинское h въ словахъ: легокъ, мягокъ, богатырь, убогій. Въ другихъ случаяхъ эту букву должно

произносить, какъ греческое *γ*: городъ, голова, годъ, дуга, за исключеніемъ тѣхъ случаевъ, когда она находится передъ отзвучными и въ концѣ слова. Передъ отзвучными она произносится, какъ *х* (легкій, ногти, когти, — читай: лехкій, нохти, кохти), въ концѣ слова: какъ *к* (другъ, лугъ — читай: друкъ, лукъ). Въ окончаніи родительнаго падежа единственнаго числа прилагательныхъ, причастій, мѣстоименій и числительныхъ эта буква произносится, какъ *в*: добраго — добраво, его — ево, того — тово, одного — одново.

Если слово написано черезъ *о*, но на *о* не падаетъ удареніе, то оно произносится какъ звукъ близкій къ *а*, напримѣръ, тогда — читай: тагда, когда, — кагда, моя дорогая — мая дарагая, хорошо — харашо. Относительно произношенія другихъ буквъ не говорю, потому что уклоненія отъ правильнаго произношенія ихъ не такъ замѣтны и не поражаютъ нашего слуха, а главное потому, что указанія эти не принесутъ пользы. Однако, кто желаетъ подробнѣе ознакомиться съ основами правильнаго русскаго произношенія при чтеніи, можетъ обратиться къ книжкѣ Озаровскаго: „Вопросы выразительнаго чтенія". Предупреждаю, что въ данномъ вопросѣ и указанная книга не окажетъ значительной помощи. Болѣе пригодны будутъ указанія, какъ бороться съ недостатками правильнаго произношенія*): косноязычіемъ, скороговоркой и заиканіемъ.

Косноязычіе есть недостатокъ въ произношеніи или одного какого-либо звука, или нѣсколькихъ. Косноязычные или неправильно произносятъ нѣкоторые звуки, или же замѣняютъ одни звуки другими. Чаше всего не дается произношеніе звуковъ *с, з, ж, р, л*.

Шепелявящихъ (т.-е. не умѣющихъ правильно пользоваться звуками *с, з, ж, щ, ч*) нужно заставлять явственно произносить длительно: с с с и л а, з з з и м а, ж ж ж а р к о. Для свистящихъ звуковъ (*с* и *з*) нужно выбирать мягкіе слоги, для шипящихъ — твердые.

Произношеніе картавящихъ, т.-е. неправильно произносящихъ звукъ *р*, можно исправить слѣдующимъ образомъ: нужно требовать, чтобы картавящій звукъ *р* замѣнялъ сначала звукомъ *т*, потомъ звуками: *д, др* и только послѣ этого звукомъ *р*, напр., т а к ъ, д а к ъ д р а к ъ, р а к ъ. Произношенію звука *л* можно научить такъ: заставить непроизносящаго его тянуть протяжно *а* и при этомъ на одно мгновенье приложить кончикъ языка къ нёбу, — получится ааал. Другой пріемъ: слово, начинающееся звукомъ *л*, сначала произносятъ со звуками: *п, б, бл*, напр., *побъ, бобъ, блобъ, лобъ*.

Для устраненія скороговорки необходимо „заставлять учениковъ ежедневно читать совершенно медленно, даже нараспѣвъ, чтобы пріучить органы рѣчи къ медленной и отчетливой работѣ". При пере-

*) О недостаткахъ произношенія и борьбѣ съ ними говорю, руководствуясь сочиненіемъ Андерса: „Недостатки рѣчи".

ходѣ къ обыкновенному чтенію нужно требовать отчетливаго и яснаго произношенія каждаго слога, особенно послѣдняго.

Что касается заиканья, которое также вредитъ правильности произношенія, то для борьбы съ нимъ необходимы спеціальныя мѣропріятія. Изъ мѣръ, рекомендуемыхъ Андерсомъ для борьбы съ нимъ, достаточно указать слѣдующія:

1) въ обращеніи съ заикающимся ученикомъ необходимо быть ласковымъ и терпѣливымъ;

2) при всѣхъ вопросахъ давать ученику достаточно времени для обдумыванія отвѣта и позволять ему говорить лишь тогда, когда фраза совершенно правильно построена въ умѣ;

3) наблюдать, чтобы ученикъ, исполнивъ предыдущее условіе, вдохнулъ воздухъ и тотчасъ же началъ говорить, расходуя воздухъ экономично и равномѣрно, выговаривая каждый слогъ, въ особенности начала и окончанія словъ, отчетливо и ясно, но медленно и сливая слова между собою такъ, чтобы вся фраза выговаривалась, какъ одно слово, т.-е. чтобы начало послѣдующаго слова сливалось съ концомъ предыдущаго. При этомъ чрезвычайно важно, чтобы рѣчь начиналась тотчасъ послѣ вдыханія, т.-е. чтобы между вдыханіемъ и выдыханіемъ не было паузы (смыканія голосовыхъ связокъ), а это можно лишь при предварительной тщательной подготовкѣ каждой фразы въ умѣ.

Нельзя, однако, думать, что соблюденіе того, что способствуетъ правильности произношенія, и избѣжаніе того, что вредитъ ему, могутъ обезпечить правильность произношенія при чтеніи и разговорѣ. Наибольшую пользу въ этомъ отношеніи можетъ принести, какъ уже и было сказано, правильное чтеніе и рѣчь учителя, а потому учителю нужно постоянно заботиться объ усовершенствованіи своего чтенія и рѣчи.

На первыхъ порахъ слѣдовало бы заставлять читать только въ классѣ: къ сожалѣнію, по многимъ причинамъ этотъ совѣтъ не выполнимъ въ начальныхъ школахъ, отчасти по недостатку времени, отчасти потому, что родители настойчиво требуютъ, чтобы дѣтямъ задавались уроки. Во всякомъ случаѣ въ первые два года не слѣдуетъ давать для домашняго чтенія того, что не было прочитано въ классѣ.

## 2. Обученіе выразительному чтенію.

Многіе учителя утверждаютъ, что выразительному чтенію нельзя научить въ начальной школѣ. Это, конечно, утвержденіе тѣхъ, которые или сами не умѣютъ читать, или же не придаютъ значенія

выразительному чтенію (раньше къ выразительному чтенію относились пренебрежительно и считали важнымъ и необходимымъ только обученіе сознательному чтенію). При стараніи каждый учитель можетъ научить дѣтей выразительному чтенію научныхъ статеекъ и простенькихъ поэтическихъ произведеній. По моимъ наблюденіямъ, дѣти плохо читаютъ въ тѣхъ школахъ, гдѣ учитель не заботится до чтенія статьи какъ слѣдуетъ разъяснить ее и упражняетъ дѣтей главнымъ образомъ въ бѣгломъ чтеніи.

Съ увѣренностью можно утверждать, что хорошее чтеніе вполнѣ будетъ обезпечено, если учитель послѣдуетъ тому порядку ученія, какой указанъ въ „Методикѣ", а именно: на первой ступени будетъ давать для чтенія только тѣ слова и фразы, которыя раньше были устно усвоены; на дальнѣйшихъ ступеняхъ, при чтеніи цѣлыхъ статеекъ, на первыхъ порахъ чтенію будетъ предпосылать бесѣду по рисунку, потомъ подготовлять къ чтенію бесѣдой и только тогда перейдетъ къ чтенію безъ помощи рисунковъ и предварительной бесѣды, когда дѣти совершенно освоятся съ механизмомъ чтенія, когда разовьются уже на столько, что въ состояніи будутъ сознательно относиться къ читаемому безъ вспомогательныхъ средствъ. Вторымъ важнѣйшимъ условіемъ, способствующимъ развитію навыка выразительно читать должно признать образцы хорошаго чтенія, такъ какъ выразительность чтенія достигается отчасти подражательнымъ путемъ. И, наконецъ, третьимъ условіемъ должно признать соблюденіе приведенныхъ ниже указаній относительно правильнаго дыханія, ясности, отчетливости и громкости произношенія, относительно знаковъ препинанія, логическихъ паузъ, логическихъ ударенія, приспособленія темпа и интонаціи голоса къ содержанію читаемаго.

Чтобы дыханіе при чтеніи было правильнымъ, необходимо:

1) передъ чтеніемъ запастись возможно бо́льшимъ количествомъ воздуха, на мгновеніе его задержать, т.-е. пріостановить дыханіе и только затѣмъ читать; 2) никогда не выдыхать всего запаса, а постепенно его пополнять на каждой паузѣ, дѣлая это незамѣтно безъ напряженныхъ усилій; 3) держаться при чтеніи прямо, такъ какъ при согнутомъ положеніи дыханіе бываетъ затруднено; 4) непремѣнно соблюдать паузы, а не переходить быстро отъ одной мысли къ другой, безъ передышки.

Ясность произношенія обусловливается внятнымъ произношеніемъ каждаго слога. Французскіе учителя яснаго произношенія достигаютъ тѣмъ, что долгое время упражняютъ дѣтей въ чтеніи по слогамъ. Для достиженія отчетливости произношенія, по совѣту Кульмана, слѣдуетъ пользоваться такимъ пріемомъ: „ученикъ становится передъ классомъ, подальше отъ линіи первыхъ скамеекъ и затѣмъ произноситъ маленькій отрывокъ изъ произведенія какъ можно

тише, но при этомъ такъ расчленяетъ каждый слогъ слова, что его рѣчь скорѣе усвоивается по движенію губъ, чѣмъ по звукамъ". Выработкѣ громкаго, но отнюдь не крикливаго, чтенія содѣйствуетъ примѣръ учителя и настойчивое требованіе громкаго произношенія. Внѣшнимъ обстоятельствомъ, помогающимъ громкому произношенію, служитъ то, что отвѣчающій ученикъ долженъ находиться возможно дальше отъ учителя и товарищей.

Знаки препинанія имѣютъ два значенія: они показываютъ, что предъ ними нужно остановиться и что нужно измѣнить высоту голоса. Такъ, точка означаетъ, что нужно остановиться довольно продолжительно, и что стоящее предъ ней слово нужно произнести пониженнымъ тономъ. Особенно продолжительной должна быть остановка на точкѣ, заканчивающей собой абзацъ. Это необходимо дѣлать для того, чтобы дать знать слушателямъ, что заканчивается изложеніе одного вопроса и дѣлается переходъ къ изложенію другого. Если точка замѣняетъ собою двоеточіе послѣ словъ: *такъ*, *такимъ образомъ*, то голосъ передъ ней повышается.

При многоточіи дѣлается продолжительная остановка: „Утихнула бездна . . . И снова шумитъ . . . И пѣною снова полна . . . И съ трепетомъ въ бездну царевна глядитъ . . . И бьетъ за волною волна" . . .

На запятой дѣлается самая незначительная остановка, а слово, находящееся передъ ней, произносится нѣсколько повышеннымъ тономъ: „Поймала кошка соловья, въ бѣдняжку когти запустила и, ласково его сжимая, говорила".

Незначительная остановка дѣлается и при скобкахъ, выдѣляющихъ вводное предложеніе: „У Саввы пастуха (онъ барскихъ пасъ овецъ) пропадать овечки стали".

Передъ точкой съ запятой и двоеточіемъ дѣлается довольно продолжительная остановка и довольно значительное пониженіе тона *): „Въ глуши расцвѣтшій василекъ вдругъ захирѣлъ, завялъ почти до половины и, голову склоня на стебелекъ, уныло ждалъ своей кончины: зефиру между тѣмъ онъ жалобно шепталъ: Ахъ, если-бы скорѣе день насталъ!"

Если тире замѣняетъ собою запятую, то передъ нимъ дѣлается такая же остановка и повышеніе, какъ при запятой; если же оно замѣняетъ двоеточіе, то дѣлается такая же остановка и пониженіе, какъ и при двоеточіи.

На вопросительномъ и восклицательномъ знакахъ дѣлается или столь-же продолжительная остановка, какъ и на точкѣ, когда ими заканчивается предложеніе, или менѣе продолжительная, когда они

*) Въ періодѣ въ данномъ случаѣ слово произносится повышеннымъ тономъ.

стоятъ въ срединѣ предложенія: „За что-же, не боясь грѣха, кукушка хвалитъ пѣтуха? За то, что хвалитъ онъ кукушку". — „Что такое лѣвый флангъ?" подумалъ я и поѣхалъ дальше.

Вопросительный и восклицательный знаки показываютъ, что все предложеніе должно быть произнесено повышеннымъ тономъ, а вопросительный знакъ, кромѣ того, требуетъ произнести предложеніе тономъ вопроса.

Когда учащіеся привыкнутъ дѣлать соотвѣтствующія знакамъ препинанія остановки и повышенія или пониженія голоса, тогда можно постепенно знакомить ихъ съ остальными, болѣе трудными условіями выразительнаго чтенія — съ логическими паузами и логическими удареніями.

Логическая пауза есть такая же остановка голоса, какъ и на знакахъ препинанія, но только весьма незначительная, едва замѣтная.

Логической паузой отдѣляются подлежащее и сказуемое, если они имѣютъ при себѣ поясняющія слова: „Но лишь божественный глаголъ | до слуха чуткаго коснется, душа поэта встрепенется, какъ пробудившійся орелъ".

Логическая пауза должна быть и предъ тѣми словами, которыя какъ-бы служатъ отвѣтомъ на предполагаемый вопросъ. „Поэтъ на лирѣ вдохновенной (ожидается вопросъ: что дѣлалъ?) рукой разсѣянной бряцалъ". — „Красна птица (чѣмъ?) перьемъ, а человѣкъ (чѣмъ?) ученьемъ".

Отдѣляются логической паузой и тѣ второстепенные члены предложенія, которые занимаютъ въ немъ несоотвѣтствующее имъ мѣсто: „Духовной жаждою | томимъ, въ пустынѣ мрачной | я влачился".

Логическимъ удареніемъ мы оттѣняемъ тѣ слова и предложенія, которыя имѣютъ особенную важность въ рѣчи. Въ предложеніи: „Учитель вошелъ въ классъ" повышеніемъ голоса мы можемъ показать, на какое слово нужно обратить вниманіе; можно сказать у ч и т е л ь вошелъ въ классъ; учитель в о ш е л ъ въ классъ; учитель вошелъ въ к л а с с ъ.

Какія слова въ произведеніи слѣдуетъ оттѣнять логическимъ удареніемъ зависитъ отъ содержанія произведенія, а потому относительно этого нельзя сдѣлать опредѣленныхъ указаній. Можно сказать только, что повышеннымъ голосомъ нужно произносить тѣ слова, которыя имѣютъ отношеніе къ главной мысли произведенія. Такъ, напримѣръ, въ стихотвореніи Туманскаго „Птичка" выражена слѣдующая мысль: выпущенная изъ клѣтки птичка радуется своей свободѣ, а потому и нужно повышенно произнести тѣ слова, которыя имѣютъ отношеніе къ этой мысли.

Вчера я растворилъ темницу
Воздушной плѣнницы моей:
Я рощамъ возвратилъ пѣвицу;
Я возвратилъ свободу ей.

Она исчезла, утопая,
Въ сіяньи голубого дня,
И такъ запѣла, улетая,
Какъ-бы молилась за меня.

Въ каждомъ предложеніи есть слова, на которыхъ дѣлается логическое удареніе. Къ этимъ словамъ относятся:

1) Звательное слово, если оно находится въ началѣ предложенія; въ остальныхъ случаяхъ произношеніе звательнаго слова не отличается отъ произношенія другихъ: „Боже! сбереги намъ ниву трудовую". — „Ну! тащися, сивка, пашней десятиной!" — „Что ты спишь, мужичекъ?"

2) Слова, выражающія вопросъ:

„И толковала чернь тупая:
Зачѣмъ такъ звучно онъ поетъ?
Напрасно ухо поражая,
Къ какой онъ цѣли насъ ведетъ?
О чемъ бренчитъ? Чему насъ учитъ?
Зачѣмъ сердца волнуетъ, мучитъ,
Какъ своенравный чародѣй?"

3) Слова, поясняемыя придаточными предложеніями: „Трудился такъ крестьянинъ мой, что градомъ потъ съ него катился".

4) Перечисленія: „Проказница мартышка, оселъ, козелъ да косолапый Мишка затѣяли сыграть квартетъ. Достали нотъ, баса, альта, двѣ скрипки и сѣли на лужокъ подъ липки плѣнять своимъ искусствомъ свѣтъ".

5) Однородные члены предложенія, выражающіе болѣе частныя понятія, при чемъ повышеніе голоса постепенно увеличивается на каждомъ изъ нихъ:

„Живущая въ болотѣ, подъ горой,
Лягушка на гору весной
Переселилась;
Нашла тамъ тѣнистый въ лощинѣ уголокъ
И завела домокъ
Подъ кустикомъ, въ тѣни, межъ травки, какъ раекъ".

Въ сложномъ предложеніи одни предложенія произносятся повышеннымъ голосомъ, другія пониженнымъ.

1) Вводныя предложенія всегда произносятся пониженнымъ голосомъ:

„Увидя, что мужикъ, трудяся надъ дугами, ихъ прибыльно сбываетъ съ рукъ (а дуги гнутъ съ терпѣньемъ и не вдругъ), медвѣдь задумалъ жить такими-же трудами".

3) Главное предложеніе, находясь впереди придаточнаго, произносится нѣсколько повышеннымъ голосомъ, а если придаточное находится впереди главнаго, то оно произносится такимъ же голосомъ:

„Ужъ сколько разъ твердили міру, что лесть гнусна, вредна".

„Что волки жадны, всякій знаетъ".

3) Первая половина періода читается повышеннымъ голосомъ, а вторая пониженнымъ:

„Если-бы всѣ слезы, кровь и потъ,
Пролитые за все, что здѣсь хранится,
Изъ нѣдръ земныхъ всѣ выступили вдругъ;
То былъ-бы вновь потопъ, я захлебнулся бы
Въ моихъ подвалахъ вѣрныхъ".

Кромѣ указанныхъ общихъ требованій, соблюденіе которыхъ необходимо для выразительности чтенія каждаго произведенія, есть еще частныя, употребляемыя только въ нѣкоторыхъ случаяхъ. Къ послѣднимъ относятся: 1) замедленіе голоса, 2) ускореніе голоса и 3) постепенное повышеніе и пониженіе голоса.

1) Замедляютъ голосъ въ тѣхъ случаяхъ, когда хотятъ обратить на слово или предложеніе особенное вниманіе. Напр., въ баснѣ „Чижъ и Голубь" съ замедленіемъ должны быть произнесены слова: „И дѣло! Впередъ чужой бѣдѣ не смѣйся, голубокъ"; въ баснѣ „Стрекоза и муравей" слова: „Ты все пѣла? Это дѣло"; въ баснѣ „Ягненокъ" слова: „А еслибы ягненокъ былъ уменъ, и мысли бы боялся онъ похожимъ быть на волка".

2) Ускореніе голоса необходимо въ тѣхъ случаяхъ, когда слово или предложеніе нужно произнести между прочимъ, напримѣръ, вводныя предложенія.

3) Постепенное повышеніе и пониженіе голоса дѣлается въ тѣхъ періодахъ, въ которыхъ главнѣйшія мысли сосредоточены въ концѣ повышенія и въ началѣ пониженія:

„Когда Смоленскій князь, противу дерзости искусствомъ воружась, вандаламъ новымъ сѣть поставилъ и на погибель имъ Москву оставилъ; тогда всѣ жители, и малый, и большой, часа не тратя, собралися и вонъ изъ стѣнъ московскихъ поднялися, какъ изъ улья пчелиный рой"..

„Волкъ, близко обходя пастушій дворъ и видя сквозь заборъ, что, выбравъ лучшаго себѣ барана въ стадѣ, спокойно пастухи барашка потрошатъ, а псы смирнехонько лежатъ, самъ молвилъ про себя, прочь уходя въ досадѣ: „Какой-бы шумъ вы всѣ здѣсь подняли, друзья, когда-бы это сдѣлалъ я!"

Въ данной баснѣ постепенное повышеніе и постепенное пониженіе совпадаютъ съ психическимъ состояніемъ волка, постепенно

возмущающагося поступкомъ пастуховъ и потомъ постепенно успокаивающагося.

Кромѣ указанныхъ средствъ, способствующихъ выработкѣ выразительнаго чтенія, нѣкоторые педагоги находятъ весьма полезнымъ для нея хоровое чтеніе. То обстоятельство, что дѣти при домашнемъ обученіи и безъ хорового чтенія научаются хорошо читать, что оно мѣшаетъ занятіямъ въ другихъ классахъ, что у немногихъ учителей оно идетъ искусно, говоритъ противъ хорового чтенія. Но, съ другой стороны, хоровое чтеніе оживляетъ учащихся, ободряетъ ихъ при усталости, способствуетъ болѣе быстрой выработкѣ навыка читать отчетливо, бѣгло и правильно, — все это должно побуждать учащаго прибѣгать къ нему и заботиться о возможно лучшей постановкѣ его, такъ какъ только хорошее хоровое чтеніе можетъ принести пользу; отъ плохого, кромѣ вреда и потери времени, ничего другого не получится. „Произносить сообща", говоритъ Алферовъ: „дѣтямъ доставляетъ удовольствіе, они пріучаются при этомъ громче говорить и учатся ритму; но есть сравнительно немного вещей, которыя могутъ хорошо звучать при хоровомъ произношеніи; хоровое произношеніе по мѣрѣ выхода изъ дѣтскаго возраста учащихся начинаетъ ихъ тяготить, и въ этомъ чувствуется тогда уже что-то дикое, а самое главное, такое чтеніе ослабляетъ индивидуальности произношенія, которыми приходится очень дорожить. Вотъ, почему намъ кажется, что этотъ пріемъ можно примѣнять только съ маленькими дѣтьми, да и не часто: къ нему хорошо прибѣгать, когда вы чувствуете, что дѣти у васъ устали отъ классной работы; тогда хорошо, въ видѣ отдыха, въ видѣ даже бодрящаго развлеченія, пригласить дѣтей встать (эта перемѣна позы также освѣжаетъ) и сказать какую-нибудь любимую ими вещицу хоромъ".

Къ хоровому чтенію необходимо подготовлять хоровыми отвѣтами на вопросы, а потомъ чтеніемъ отдѣльныхъ словъ и предложеній. Когда дѣти хорошо научатся отвѣчать хоромъ на вопросы и читать отдѣльныя фразы, можно перейти къ хоровому чтенію статеекъ. Хоровое чтеніе статьи возможно допустить лишь послѣ того, какъ она прочитана учителемъ, разобрана, прочитана учениками въ одиночку. При хоровомъ чтеніи учитель читаетъ вмѣстѣ съ учениками: въ началѣ обученія учитель читаетъ какъ можно болѣе отчетливо, а ученики тихо, вполголоса, прислушиваясь къ чтенію учителя; по мѣрѣ пріобрѣтенія навыка въ хоровомъ чтеніи, учитель постепенно ослабляетъ голосъ и побуждаетъ учащихся къ тому, чтобы они проявляли возможно болѣе активности и самостоятельности. Для хорового чтенія наиболѣе подходящимъ матеріаломъ служатъ стихотворенія, въ которыхъ ритмъ отчетливъ, и каждый стихъ представляетъ собою законченную мысль.

Для выработки навыка въ выразительномъ чтеніи большое значеніе имѣетъ чтеніе по ролямъ, при условіи, конечно, что оно не будетъ имѣть намека на театральность и подобія на представленіе. Чтеніе по ролямъ пріучаетъ дѣтей читать такъ, какъ они говорятъ.

Обученіе выразительному чтенію, по мнѣнію Попова, должно состоять „не въ сообщеніи какихъ-либо теоретическихъ свѣдѣній, а исключительно въ живой практикѣ чтенія. Самъ учитель своимъ чтеніемъ долженъ давать примѣръ и образецъ выразительнаго чтенія. Путемъ подражанія и собственнаго чутья дѣти усвояютъ произношеніе изученныхъ статей и стихотвореній. Этой работѣ можно придать сознательный и активный характеръ.

Работа надъ выразительнымъ чтеніемъ, напр., стихотворенія, можетъ быть начата только послѣ того, какъ оно было предварительно разобрано на урокѣ объяснительнаго чтенія. Соединеніе того и другого вида чтенія или даже предвареніе объяснительнаго чтенія выразительнымъ, (какъ того требуетъ Шереметевскій), возможны лишь на высшихъ ступеняхъ обученія (напр., въ 4—5 отд.).

Приступая къ выразительному произношенію разобраннаго стихотворенія, ученики выясняютъ себѣ, что все стихотвореніе или басню нельзя читать одинаково: чтеніе, напр., словъ самого писателя должно быть спокойнымъ, неторопливымъ; слова дѣйствующихъ лицъ должны быть прочитаны каждое по особому: то веселымъ, то грустнымъ тономъ, то серьезно, то шутливо, то грубо, то льстиво, смотря по тому, что испытываетъ говорящій или каковы его истинныя намѣренія. Послѣ уясненія того, *что* въ данномъ стихотвореніи или баснѣ, и *какъ* должно читаться, учитель выразительно прочитываетъ стихотвореніе, а за нимъ его чтеніе повторяютъ ученики.

На дальнѣйшихъ урокахъ этотъ порядокъ можно видоизмѣнить такимъ образомъ: стихотвореніе учителемъ выразительно прочитывается, но безъ предварительнаго его разбора въ цѣляхъ произношенія, а ученики указываютъ сдѣланныя паузы, логическія ударенія, измѣненія въ интонаціи — и объясняютъ, почему такъ надо читать.

Наконецъ, учитель даетъ ученикамъ новую работу — подумать, какъ прочитать объясненную статью, басню или стихотвореніе, и поупражняться въ самостоятельномъ чтеніи ея выразительно. А затѣмъ ученики поочередно читаютъ передъ классомъ разученное, а классъ дѣлаетъ оцѣнку каждому чтенію *). Особенно оживленнымъ бываетъ обсужденіе чтенія, когда учащимся предоставляется взять для чтенія

*) Этотъ пріемъ особенно рекомендуетъ А. Алферовъ въ книгѣ: „Родн. яз. въ средн. школѣ“. М. 1911. Стр. 187.

стихотвореніе по собственному выбору. Для развитія у учащихся любви къ выразительному чтенію эта послѣдняя мѣра особенно полезна".

На первой ступени обученія выразительности чтенія, пока отъ нея требуется одно только отчетливое произношеніе словъ, остановка и измѣненіе голоса предъ знаками препинанія, заботиться о выборѣ матеріала для выразительнаго чтенія нѣтъ особенной надобности, потому что для этой цѣли можетъ служить любая статья, доступная дѣтскому пониманію. Но чтобы пріучить дѣтей дѣлать логическія паузы, логическія ударенія, необходимо подбирать подходящій для этого матеріалъ. На первыхъ порахъ наиболѣе пригоднымъ матеріаломъ для упражненія въ выразительномъ чтеніи служатъ пословицы, описанія, повѣствованія. На дальнѣйшей ступени обученія выразительному чтенію можно перейти къ стихотвореніямъ описательнаго и повѣствовательнаго характера, потомъ къ чтенію басенъ, былинъ, балладъ, элегій, одъ.

Сознательное отношеніе къ читаемому вырабатываетъ выразительность чтенія, но эта выразительность часто ограничивается выразительностью про себя: читающій про себя останавливается на знакахъ препинанія, дѣлаетъ логическія паузы и ударенія. Многіе, читающіе вполнѣ выразительно про себя, читаютъ плохо вслухъ. Это происходитъ отъ того, что они пріобрѣли привычку къ плохому чтенію до того времени, какъ стали самостоятельно вдумываться въ содержаніе читаемаго.

Такъ какъ выразительное чтеніе показываетъ, что читающій вполнѣ сознательно относится къ содержанію читаемаго и къ формамъ предложеній, то оно должно замѣнить синтаксическіе разборы. Послѣ того, какъ учащіеся ознакомятся съ предложеніями, вмѣсто, того, чтобы заставлять ихъ тратить много времени на разборы, лучше заставить читать выразительно, требуя, чтобы интонаціей они оттѣняли главное предложеніе отъ придаточнаго, главное отъ вводнаго, чтобы выдѣляли вводныя, вносныя и звательныя слова, чтобы дѣлали паузы между логическими подлежащими и логическими сказуемыми, чтобы останавливались, гдѣ нужно.

# Приложенія.

### 1. Какъ готовиться къ чтенію статьи въ классѣ.

Приступая къ чтенію статьи въ классѣ, учащій прежде всего долженъ рѣшить: 1) заслуживаетъ ли она по своей доступности, содержанію и изложенію того, чтобы ее читать; 2) должна ли быть подготовка къ чтенію или же можно обойтись и безъ нея; 3) какія слова и выраженія должны быть объяснены во время чтенія статьи; 4) каковъ главный ходъ мыслей; 5) какой планъ должно составить — образный, словесный или нѣмой; 6) какова главная мысль статьи; 7) какъ вести пересказъ статьи; 8) слѣдуетъ ли выучить ее наизусть.

### 2. Вопросы, подлежащіе разсмотрѣнію при разборѣ уроковъ, данныхъ практикантами.*)

1) Соотвѣтствуетъ ли выбранный для чтенія матеріалъ развитію учащихся по содержанію и изложенію?

---

*) Проф. Кульманъ въ своей „Методикѣ русскаго языка“ приводитъ слѣдующіе руководящіе вопросы при разборѣ пробныхъ уроковъ.

При разборѣ уроковъ нужно имѣть въ виду: 1) содержаніе уроковъ, т. е., матеріалъ преподаванія; 2) пріемы преподаванія; т. е., методическую сторону уроковъ; 3) внѣшнія качества уроковъ.

Каждая изъ указанныхъ сторонъ заключаетъ въ себѣ множество мелочей, которыя перечислить затруднительно. Но необходимо знать хотя бы основные вопросы связанные съ практикой преподаванія. Вотъ эти вопросы:

I. Относительно матеріала:

1. Не было ли допущено ошибокъ противъ требованія научности преподаванія, т. е., не было ли сообщено ученикамъ ложныхъ понятій или невѣрныхъ фактовъ, не дѣлались ли неправильные выводы? и т. п.

2. Соотвѣтствовалъ ли матеріалъ уроковъ знаніямъ и развитію учениковъ?

II. Относительно методической стороны:

1. Какъ были построены планы уроковъ? не было ли нарушено требованіе послѣдовательности въ веденіи урока, или требованіе отчетливости какъ при веденіи каждаго урока въ отдѣльности, такъ и всѣхъ вмѣстѣ?

2. Были ли построены уроки на основѣ самостоятельности учениковъ? Какими пріемами эта самодѣятельность достигалась? не слишкомъ ли много говорилъ самъ учитель? не переходилъ ли урокъ въ лекцію?

3. Какова была катехизація? соотвѣтствовала ли она требованіямъ ясности, точности, содержательности, опредѣленности и необходимости вопросовъ? не было ли вопросовъ подсказывающихъ? давалось ли ученикамъ время для обдумыванія отвѣтовъ? каково было отношеніе къ отвѣтамъ учениковъ: не подсказывались ли отвѣты?

3) Удачно ли выбраны методъ и форма обученія для достиженія намѣченной цѣли?
4) Правильно ли учащій предлагалъ вопросы?
5) Слѣдилъ ли учащій за правильностью отвѣтовъ?
6) Удовлетворительна ли была внѣшняя сторона рѣчи учащаго и учащихся?
7) Правильно ли использованы средства сознательнаго чтенія, т. е. удачно ли выбрана подготовительная бесѣда? если ея не было, то почему? какъ было ведено объясненіе непонятныхъ словъ и выраженій? всѣ ли они взяты? не взяты ли лишнія? правильно ли указанъ главный ходъ мыслей произведенія? какъ составленъ планъ? правильно ли выведена главная мысль? какъ были ведены пересказъ и выразительное чтеніе?

### 3. Чтеніе басни Крылова: „Волкъ и лисица".

Басня эта указываетъ на такой недостатокъ людей, непривлекательность котораго едва ли можетъ быть понятна малымъ дѣтямъ. Читать ее можно съ дѣтьми старше 11—12 лѣтъ.

Въ предварительной бесѣдѣ кстати спросить, на кого похожи волкъ и лисица, чтобы убѣдиться, есть ли у дѣтей ясное представленіе объ этихъ животныхъ; чѣмъ они питаются и чего не могутъ ѣсть даже во время самаго сильнаго голода.

Послѣ этого учитель читаетъ басню какъ можно выразительнѣе, опустивъ мораль басни. При чтеніи онъ оттѣняетъ тѣ мѣста, которыя

---

не перебивались ли отвѣчающіе ученики? не допускались ли безпорядочные хоровые отвѣты? какъ исправлялись невѣрные отвѣты? доводился ли ученикъ до пониманія своей ошибки?

4. Если были затрудненія при веденіи урока, то указать, какія изъ этихъ затрудненій можно было заранѣе предвидѣть и какъ ихъ можно было заранѣе обойти? обнаружилъ ли учитель находчивость въ подобныхъ случаяхъ?

III. Относительно внѣшней стороны урока:

1. Голосъ преподавателя (гибкій, звучный, тихій, однотонный, рѣзкій, крикливый и т. п.). Дикція. Темпъ рѣчи.

2. Положеніе преподавателя въ классѣ (неподвижное стояніе или сидѣніе, нервное хожденіе по классу, свободное положеніе, бесѣда съ отдѣльнымъ ученикомъ и т. п.).

3. Общій характеръ работы учителя: медленность, вялость, суетливость, безучастность, живость, бодрость, жизнерадостность.

4. Поведеніе учащихся: если дисциплина нарушалась, то чѣмъ это было вызвано? былъ ли виноватъ самъ преподаватель? какъ онъ относился къ поведенію учащихся и какими пріемами устранялъ нарушенія порядка? не обнаружилъ ли несдержанности, раздражительности, отсутствія чуткости и т. п.?

подчеркиваютъ поступки лисы и положеніе голоднаго волка: это будетъ способствовать разъясненію идеи басни; особенно выразительно нужно прочитать: „лиса, курятники накушавшись до-сыта и добрый ворошокъ припрятавши въ запасъ“, а также: „меня такъ голодъ и моритъ; пришло хоть удавиться“.

Затѣмъ учитель заставляетъ учениковъ читать басню по частямъ, на которыя она можетъ быть раздѣлена по своему содержанію, останавливаясь при этомъ на объясненіи словъ, выраженій и взаимной связи между предложеніями, конечно, въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ есть необходимость. Такъ, при чтеніи первой части учитель объясняетъ выраженіе „добрый ворошокъ“, замѣняетъ сокращенное придаточное предложеніе (курятники накушавшись до-сыта) полнымъ, дальше поясняетъ слова: „стогъ“, „вздремнуть“. При чтеніи второй части обращается вниманіе на слово „тащится“, выясняется отношеніе между предложеніями: „что, кумушка, бѣды“ и „ни косточкой не могъ нигдѣ я поживиться“; отношеніе между послѣднимъ предложеніемъ и слѣдующимъ за нимъ. Бѣды въ томъ, что онъ ничѣмъ не могъ поживиться, вслѣдствіе этого голодъ страшно моритъ его, а между тѣмъ собаки злы, пастухъ не спитъ, словомъ, такая бѣда, что придется удавиться, т.-е. повѣситься. При чтеніи третьей части учитель останавливается на словахъ; „бѣдняжка“, „куманекъ“, спрашиваетъ, дѣйствительно ли лиса жалѣетъ волка? Изъ чего видно, что она не жалѣетъ его.

Только послѣ прочтенія всей басни и объясненія непонятныхъ мѣстъ, можно озаглавить части. Чтобы учащіеся понимали, что нужно считать главнымъ въ каждой части, учитель обращаетъ вниманіе, что лиса не только сыта, но даже имѣетъ запасъ мяса; волкъ умираетъ съ голода, однако лиса предлагаетъ ему не мясо, а сѣно, котораго онъ не можетъ ѣсть. Послѣ этого должно быть понятно, что первую часть нужно озаглавить: лиса имѣетъ порядочный запасъ мяса; вторую: волкъ съ голоду умираетъ; третью: вмѣсто мяса лиса предлагаетъ волку ненужное ей и волку сѣно. Эти мысли выписываются на доскѣ учителемъ, а учениками въ тетрадяхъ. Сводъ ихъ въ одну составитъ главную мысль всей басни: сытая и имѣющая порядочный запасъ мяса лиса, умирающему съ голода волку, предлагаетъ вмѣсто мяса ненужное ни ей, ни волку сѣно.

Послѣ еще разъ басня прочитывается и пересказывается сначала по обобщающимъ вопросамъ. Дальше слѣдуетъ пересказъ безъ вопросовъ и выразительное чтеніе ущащимися. Устный пересказъ можетъ быть воспроизведенъ письменно, или же учащіеся должны отвѣтить письменно на вопросы: что говорится въ баснѣ про лису и что про волка?

### 4. Разборъ „Примѣрнаго урока“ Лубенца.

Чтобы составить возможно болѣе ясное понятіе о томъ, чего должно избѣгать и чему слѣдовать при сознательномъ чтеніи статей, привожу „Примѣрный урокъ“ *) объяснительнаго чтенія, предлагаемый Лубенцомъ въ его сочиненіи „Педагогическія бесѣды“ и свой разборъ этого урока.

---

*) Прочитай заглавіе статьи („Зернышко“, годъ II, стр. 30). Ученикъ. Пожаръ.

— Ты видѣлъ пожаръ? Кто еще изъ васъ видѣлъ пожаръ? Разскажи, гдѣ ты видѣлъ пожаръ, что горѣло, и какъ это было? Читай статью. Уч. Въ одну минуту пламя охватило весь домъ.

— О чемъ здѣсь говорится?

Ученъ. О пламени. — Что о немъ говорится? Ученъ. Оно охватило весь домъ.

— Какъ скоро это случилось?

Ученъ. Въ одну минуту. — (Обращаясь къ другому ученику). — Читай дальше! Ученъ. „Потолки затрещали, посыпались; пылающія бревна стали падать, красный дымъ вился надъ кровлей“.

— О чемъ ты прочиталъ сначала и о чемъ послѣ? Ученъ. О потолкахъ . . . молчитъ.

— Смотри въ книгу и отвѣчай на мои вопросы. Ученъ. Сначала я прочиталъ о потолкахъ, потомъ о пылающихъ бревнахъ и затѣмъ о красномъ дымѣ.

— Хорошо. Что жъ ты прочиталъ о потолкахъ, что о пылающихъ бревнахъ и что о красномъ дымѣ? Ученъ. Потолки затрещали и посыпались, бревна начали падать, а красный дымъ поднимался надъ кровлей.

— Что такое кровля? (Обращаясь къ третьему ученику, учитель заставляетъ его прочитать весь отрывокъ громко, отчетливо и съ надлежащими остановками на знакахъ препинанія).

Четвертый ученикъ читаетъ дальше: „Вскорѣ вся дворня высыпала на дворъ. Бабы съ крикомъ спѣшили спасти свою рухлядь. Искры полетѣли огненной метелью, избы загорѣлись“.

— О какихъ предметахъ ты читалъ? Ученъ. О дворнѣ, о бабахъ . . . Ученикъ молчитъ.

— Прочитай еще разъ и вдумывайся въ то, что читаешь. Ученикъ перечитываетъ отрывокъ и затѣмъ на вопросы учителя отвѣчаетъ: „О дворнѣ, о бабахъ, объ искрахъ и объ избахъ“.

— Что такое дворня? — Дворня или дворовые это барская прислуга. (Объясняетъ учитель, если ученикъ не понимаетъ этого слова).

Что сдѣлала дворня? Ученъ. Высыпала на дворъ.

— Когда она высыпала на дворъ? Ученъ. Вскорѣ, какъ начался пожаръ.

— Какъ можно сказать иначе, вмѣсто слова „высыпала“? Ученъ. Выбѣжала на дворъ.

— Почему же Пушкинъ не написалъ „выбѣжала“, а написалъ именно „высыпала на дворъ“. Ученъ. Потому что пожаръ охватилъ избу быстро, и люди очень скоро выбѣжали, какъ будто-бы высыпались изъ чего-нибудь.

— Что сказано о бабахъ? Ученъ. Бабы спѣшили спасать свою рухлядь.

— Что такое рухлядь? Какъ бабы спасали свою рухлядь? Ученъ. Съ крикомъ, онѣ кричали и спѣшили спасти свою рухлядь.

— Почему жъ бабы тихонько не спасали рухляди? Ученъ. Потому что онѣ перепугались и не знали, за что хвататься, и стали кричать.

Неудобно прибѣгать къ предварительной бесѣдѣ въ то время, когда книги развернуты и прочитано заглавіе: учащіеся вмѣсто того, чтобы сосредоточить свое вниманіе на бесѣдѣ, невольно будутъ заглядывать въ книгу, интересуясь узнать, что въ ней сказано о пожарѣ.

Не слѣдуетъ также читать по частямъ статью, и притомъ очень небольшую, съ дѣтьми, уже учащимися второй годъ. Такое чтеніе, съ одной стороны, ведетъ къ тому, что учащіеся сами прочтутъ ее и пропустятъ первыя объясненія, а съ другой — что гораздо важнѣе, — отнимаетъ у нихъ возможность сразу самостоятельно нарисовать картину того, о чемъ у нихъ будетъ рѣчь. Поэтому гораздо лучше было бы сначала прочесть всю статью: „Пожаръ". Вмѣсто этого, въ „Примѣр-

---

— А что ты прочиталъ объ искрахъ и объ избахъ? Ученъ. Искры полетѣли огненной метелью, и избы загорѣлись.

— Какъ же это искры полетѣли огненной метелью? Ученъ. Такъ, какъ зимою, во время метели летаетъ снѣгъ во всѣ стороны.

Пятый ученикъ перечитываетъ всѣ эти предложенія и передаетъ содержаніе безъ помощи вопросовъ со стороны учителя.

Такимъ образомъ читаютъ слѣдующіе ученики статью до конца, распредѣливъ ее на части.

„Новое явленіе привлекло всеобщее вниманіе: кошка бѣгала по кровлѣ пылающаго сарая, недоразумѣвая, куда прыгнуть".

Здѣсь умѣстны со стороны учителя слѣдующіе вопросы: какое это было явленіе? Чье оно привлекло вниманіе? Какъ иначе можно сказать, вмѣсто слова „недоразумѣвая"?

„Со всѣхъ сторонъ окружало ее пламя. Бѣдное животное жалкимъ мяуканьемъ призывало на помощь. Мальчишки помирали со смѣху, смотря на ея отчаяніе".

Слѣдуетъ обратить вниманіе на вопросы: Вмѣсто какого слова поставленно слово „ея"? Почему кошка названа бѣднымъ животнымъ? Какимъ мяуканьемъ кошка звала на помощь? Почему мальчишки смѣялись? Жалѣли ли они кошку?

— „Чему смѣетесь, бѣсенята? сказалъ кузнецъ: „Бога вы не боитесь: Божія тварь погибаетъ, а вы сдуру радуетесь!" И поставя лѣстницу на загорѣвшуюся кровлю, онъ полѣзъ за кошкой.

Здѣсь прежде всего учитель показываетъ, какъ выразительно слѣдуетъ прочитать слова кузнеца, обративъ вниманіе на вопросъ: „Чему смѣетесь, бѣсенята?" и укоризненный пояснительный отвѣтъ самого кузнеца, обращенный къ дѣтямъ. Предлагать мелкіе вопросы, дробящіе сущность прочитаннаго въ видѣ мелкихъ отвѣтовъ въ интересахъ сильнаго впечатлѣнія, никакъ не слѣдуетъ. По прочтеніи этой части статьи можно признать умѣстными слѣдующіе вопросы: Почему кузнецъ назвалъ дѣтей бѣсенятами? Продолжали ли смѣяться дѣти послѣ словъ кузнеца, когда онъ полѣзъ на горящую крышу за кошкой?

„Она поняла его намѣреніе и, съ видомъ торопливой благодарности, уцѣпилась за его рукавъ. Полуобгорѣлый кузнецъ съ своей добычей слѣзъ внизъ".

Изъ какихъ словъ видно, что кошка поняла намѣреніе кузнеца?

Въ какомъ видѣ слѣзъ кузнецъ съ крыши? Почему кузнецъ спасъ кошку?

„Пожаръ свирѣпствовалъ еще нѣсколько времени, наконецъ унялся; и груды углей безъ пламени ярко горѣли въ темнотѣ ночи; около нихъ бродили погорѣлые жители".

номъ урокѣ" читается коротенькое предложеніе: „Въ одну минуту пламя охватило весь домъ", и дѣтямъ, учащимся второй годъ, предлагаются такіе вопросы: „О чемъ здѣсь говорится? Что о немъ говорится? Какъ скоро это случилось?" Подобные вопросы простительно предлагать дѣтямъ, читающимъ отдѣльныя фразы, а не цѣлыя описанія, въ родѣ „Пожаръ" Пушкина. Кромѣ того, на первый вопросъ дается совершенно неправильный отвѣтъ. Въ приведенномъ предложеніи говорится не о пламени, а о томъ, что пламя въ одну минуту охватило весь домъ, или, что весь домъ въ одну минуту былъ охваченъ пламенемъ *)

Вмѣсто приведенныхъ вопросовъ, лучше было бы объяснить учащимся, почему пламя въ одну минуту охватило весь домъ. (Для этого нужно прочесть или разсказать относящееся сюда мѣсто изъ повѣсти Пушкина „Дубровскій".

Точно также, вмѣсто ровно ничего не дающихъ вопросовъ, касающихся дальнѣйшей фразы, нужно было бы спросить: отчего потолки затрещали и посыпались? отчего пылающія бревна стали падать? отчего дымъ былъ краснымъ? что такое кровля?

---

По прочтеніи всей статьи по частямъ учитель предлагаетъ вопросы: назовите мнѣ главныхъ дѣйствующихъ лицъ?

Ученики. Кошка, мальчишки и кузнецъ.

— Кто вамъ изъ нихъ больше всѣхъ понравился? Почему поступокъ кузнеца вамъ понравился? А жалко ли вамъ было кошки? Хорошо ли дѣлали мальчики что смѣялись надъ кошкой? Почему нехорошо? Слѣдуетъ ли поступать такъ, какъ кузнецъ?

Учитель становится передъ классомъ и съ должнымъ выраженіемъ и логическими остановками читаетъ всю статью, а ученики слѣдятъ за чтеніемъ по своимъ книгамъ. Послѣ этого учитель обращается къ классу и спрашиваетъ: „Кто изъ васъ прочитаетъ такъ, какъ я прочиталъ?" Одинъ изъ изъявившихъ желаніе вызывается на средину класса, становится на мѣсто учителя и читаетъ ту же статью, подражая ему. Остальные ученики точно также слѣдятъ за чтеніемъ своего товарища. Это особенно важно, такъ какъ дѣти, слѣдя за однимъ и тѣмъ же текстомъ образцоваго чтенія учителя и своего товарища, невольно замѣчаютъ разницу, и слѣдующій ученикъ всегда прочитаетъ лучше.

Въ заключеніе учитель спрашиваетъ: „А кто изъ васъ можетъ разсказать все это безъ книги и моихъ вопросовъ? Одинъ изъ желающихъ разсказываетъ статью своими словами, а по окончаніи товарищи дополняютъ его разсказъ своими замѣчаніями относительно пропущенныхъ мыслей.

Разработанная такимъ образомъ статья навсегда останется въ памяти учениковъ, какъ по своему содержанію, такъ и по способу выработки осмысленнаго чтенія.

На самостоятельныхъ урокахъ по поводу прочитанной статьи могутъ быть заданы слѣдующія письменныя работы: 1) нарисовать, кто какъ умѣетъ, пожаръ; 2) написать полные отвѣты на вопросы, исчерпывающіе содержаніе статьи; 3) изложить письменно содержаніе статьи своими словами безъ всякихъ вопросовъ; 4) описать пожаръ, который видѣли сами ученики".

*) Этотъ вопросъ приведенъ, очевидно, вмѣсто вопроса: О какихъ предметахъ здѣсь говорится? (о пламени и домѣ). Послѣ этого вопроса могутъ быть предложены слѣдующіе: Что говорится о пламени? Что говорится о домѣ?

Вопросомъ („о какихъ предметахъ ты читалъ"), относящимся къ слѣдующему отрывку, и отвѣтомъ ученика („о дворнѣ, о бабахъ, объ искрахъ и объ избахъ") ученики вводятся въ заблужденіе, такъ какъ въ немъ прочитано было еще о слѣдующихъ предметахъ: о дворѣ, рухляди, крикѣ и метели. Вслѣдствіе такихъ неудачныхъ вопросовъ и отвѣтовъ учащіеся придутъ къ тому, что будутъ отождествлять понятія „подлежащее" и „предметъ".

Изъ дальнѣйшихъ вопросовъ, относящихся къ разсматриваемому отрывку, считаю излишними слѣдующіе: „Что сдѣлала дворня? Когда она высыпала на дворъ? Что сказано о бабахъ? Какъ бабы спасали свою рухлядь? Почему же бабы тихонько не спасали своей рухляди? А что ты прочиталъ объ искрахъ и объ избахъ? — Дальше, вслѣдствіе того, что неправильно объяснено слово „высыпала" словомъ „выбѣжала", понадобился лишній вопросъ: „Почему же Пушкинъ не написалъ выбѣжала, а написалъ именно высыпала на дворъ? Высыпала не значитъ просто выбѣжала, а выбѣжала сразу, всѣ вмѣстѣ, какъ зерна откуда-либо. Достаточно предложить слѣдующіе вопросы для лучшаго пониманія разсматриваемаго отрывка: Какимъ другимъ словомъ можно замѣнить слово „дворня"? Какъ иначе сказать, вмѣсто „дворня высыпала"? Что значитъ: „искры полетѣли огненной метелью"? Почему бабы спѣшили спасать свою рухлядь? (Онѣ боялись, что загорятся ихъ избы). Оправдалось ли ихъ опасеніе? (оправдалось: искры полетѣли огненной метелью, и избы загорѣлись).

Чтобы убѣдить неопытныхъ преподавателей, съ какой осторожностью и обдуманностью нужно предлагать вопросы, укажу недостатки и дальнѣйшихъ вопросовъ, приведенныхъ въ разсматриваемомъ „Примѣрномъ урокѣ".

На вопросъ: какое это было явленіе? — ученики могутъ отвѣтить — новое. Нужно спросить: какое это было новое явленіе?

Вопросы: вмѣсто какого слова поставлено „ее"? почему кошка названа бѣднымъ животнымъ? какимъ мяуканьемъ кошка звала на помощь? — вслѣдствіе крайней легкости отвѣтовъ на нихъ, совершенно лишніе. Гораздо необходимѣе обратить вниманіе на слова: „мальчишки", „отчаяніе", и на выраженіе „помирали со смѣху". Слово мальчишки употреблено съ укоризной. Они настолько жестоки, что, вмѣсто того, чтобы пожалѣть несчастную кошку и дать ей помощь, смѣются надъ ея несчастьемъ, отчаяніемъ. Такимъ образомъ, объясненіе слова „мальчишки" дѣлаетъ излишними вопросы: „Почему мальчишки смѣялись? Жалѣли-ли они кошку?" Къ вопросу: „Продолжали ли смѣяться дѣти послѣ словъ кузнеца, когда онъ полѣзъ на горящую крышу за кошкой? — хорошо прибавить вопросъ: „Какъ вы думаете?" Эта прибавка даетъ понять учащимся, что на предложенный вопросъ въ статьѣ отвѣта нѣтъ, что они сами должны сообразить. Если уча-

щіеся отвѣтятъ утвердительно, тогда учитель скажетъ, что едва ли мальчики были такъ дурны, чтобы не перестали смѣяться даже тогда, когда кузнецъ побранилъ ихъ и показалъ, какъ слѣдуетъ отнестись къ несчастной кошкѣ. Скорѣе нужно думать, что мальчишки перестали смѣяться.

Нахожу неудачнымъ навязанный ученикамъ отвѣтъ: „Кошка, мальчишки и кузнецъ“ на вопросъ: „Назовите мнѣ главныхъ дѣйствующихъ лицъ?“ и особенно неудачнымъ вопросъ: „Кто вамъ изъ нихъ больше всѣхъ понравился? Въ данномъ случаѣ странно спрашивать, кто *больше всѣхъ* понравился. Выходитъ, что и кошка, и мальчишки нравятся, но кузнецъ больше ихъ.

Нельзя признать удобнымъ вопросъ: „Кто изъ васъ прочитаетъ такъ, какъ я прочиталъ?“ по слѣдующимъ соображеніямъ: во-первыхъ, подобнымъ вопросомъ учитель одобряетъ свое же собственное чтеніе (это не педагогично, а по отношенію къ большинству учителей несправедливо, такъ какъ чтеніе ихъ не можетъ быть одобрено); во-вторыхъ, для образца, нужно заставлять читать не тѣхъ, которые сами желаютъ, а тѣхъ, которые лучше читаютъ.

Совѣтъ, чтобы ученикъ читающій для образца, читалъ посреди класса обратясь лицомъ къ товарищамъ, вполнѣ цѣлесообразенъ.

Непригоденъ вопросъ: „А кто изъ васъ можетъ разсказать все это безъ книги и моихъ вопросовъ?“ Умѣнье разсказывать дается путёмъ упражненія, поэтому нужно привлекать къ разсказу не желающихъ, а плохо разсказывающихъ.

Едва ли цѣлесообразно требовать, чтобы въ началѣ второго года ученія ученики рисовали столь сложную и трудную картину, какова картина пожара.

Таковы недостатки, допущенные человѣкомъ, извѣстнымъ своей любовью къ дѣлу начальнаго обученія, человѣкомъ, въ совершенствѣ изучившимъ существующія теоретическія воззрѣнія, обладающимъ не только многолѣтнимъ практическимъ опытомъ, но и руководителемъ учителей и педагогическихъ курсовъ.

Невольно возникаетъ мысль, почему же при такихъ благопріятныхъ обстоятельствахъ вышелъ столь неудачный урокъ, и притомъ не *шаблонный*, а *примѣрный*? Думается — потому, что у автора нѣтъ руководящихъ принциповъ, какъ вести объяснительное чтеніе. Держись онъ ихъ, урокъ его получилъ бы опредѣленность и ясность. Недостатки разсмотрѣннаго примѣрнаго урока для меня очевидны потому, что у меня есть критерій. Держась его, я безъ затрудненія составляю ходъ урока по объяснительному чтенію. Говорю это къ тому, чтобы убѣдить въ необходимости усвоить самымъ основательнымъ образомъ указанныя раньше руководящія начала сознательнаго чтенія и имѣть ихъ въ виду при составленіи плана по уроку сознательнаго чтенія. Представимъ планъ разсматриваемаго описанія.

1. Предварительная бесѣда, въ которой учитель спрашиваетъ, кто видѣлъ пожаръ, какъ онъ происходилъ.

2. Чтеніе статьи учителемъ или лучшимъ изъ чтецовъ класса.

3. Чтеніе и объясненіе статьи по частямъ такъ, чтобы каждая изъ нихъ касалась извѣстнаго предмета.*)

4. Постановка вопросовъ по содержанію статьи самими учащимися**)

5. Составленіе плана статьи и записываніе его однимъ изъ учениковъ или учителемъ на доскѣ, а учениками въ тетрадяхъ***)

6. Связный и плавный пересказъ всей статьи.

7. Выразительное чтеніе статьи.

### 5. *Примѣрные уроки проф. Кульмана.*

**а. Объяснительное чтеніе басни Крылова „Мартышка и очки".**

Если учитель предполагаетъ, что не всѣ ученики поймутъ слово *мартышка*, то передъ чтеніемъ онъ объясняетъ его. Затѣмъ басня прочитывается учителемъ, и начинается лексическій разборъ: *слаба глазами* — какъ это понять? какъ можно сказать иначе вмѣсто словъ:

---

*) Въ одну минуту пламя охватило весь домъ. Потолки затрещали, посыпались: пылающія бревна стали падать, красный дымъ вился надъ кровлей. — Вскорѣ вся дворня высыпала на дворъ. Бабы съ крикомъ спѣшили спасти свою рухлядь. Искры полетѣли огненной метелью, избы загорѣлись. Новое явленіе привлекло всеобщее вниманіе: кошка бѣгала по кровлѣ пылающаго сарая, недоразумѣвая, куда спрыгнуть. Со всѣхъ сторонъ окружало ее пламя. Бѣдное животное жалкимъ мяуканьемъ призывало на помощь. Мальчишки помирали со смѣху, смотря на ея отчаяніе. — „Чему смѣетесь, бѣсенята?" сказалъ кузнецъ: „Бога вы не боитесь: Божія тварь погибаетъ, а вы сдуру радуетесь!" и, поставя лѣстницу на загорѣвшуюся кровлю, онъ полѣзъ за кошкой. Она поняла его намѣреніе и съ видомъ торопливой благодарности уцѣпилась за его рукавъ. Полуобгорѣлый кузнецъ съ своей добычей слѣзъ внизъ. Пожаръ свирѣпствовалъ еще нѣсколько времени, наконецъ, унялся, и груды углей безъ пламени ярко горѣли въ темнотѣ ночи; около нихъ бродили погорѣлые жители.

**) Предшествующее чтеніе статьи по частямъ по указанію учителя должно подготовить дѣтей къ предлагаемой постановкѣ вопросовъ, а послѣдняя въ свою очередь къ составленію плана. При чтеніи приведеннаго описанія слѣдуетъ сдѣлать остановки послѣ слѣдующихъ словъ: „надъ кровлей", „рухлядь", „загорѣлись", „отчаяніе", „внизъ", „жители". По прочтеніи всей статьи и объясненіи непонятныхъ словъ и выраженій, дѣти должны поставить слѣдующіе вопросы: „Какъ горѣлъ домъ?" — „Какъ бабы спасали свое имущество?" — „Какъ загорѣлись избы?" — „Въ какой бѣдѣ была кошка?" — „Какъ кузнецъ спасъ ее?" — „Что было послѣ пожара?"

***) Планъ можетъ быть такой:

I. Пожаръ.
   - А. Пожаръ въ домѣ (помѣщика).
   - Б. Спасеніе имущества бабами.
   - В. Пожаръ въ деревнѣ.

II. Несчастье съ кошкой и спасеніе ея кузнецомъ.

III. Картина окончившагося пожара.

*это зло еще не такъ большой руки? съ полдюжины* — сколько это? какая будетъ разница, если сказать *полдюжины* и *съ полдюжины?* какая часть головы называется: *темя?* покажите! у Крылова написано *къ темю*, а мы какъ бы сказали? (учитель объясняетъ, почему у Крылова *къ темю); на хвостъ нанижетъ* — что зто значитъ? какъ понять слова: *„тьфу пропасть!“?* скажите другое слово вмѣсто *проку!* Какъ понять: *проку на волосъ нѣтъ въ нихъ?* Что называется брызгами? Какимъ образомъ могли *засверкать брызги* отъ разбитыхъ очковъ?

Послѣ лексическаго разбора ставятся вопросы по содержанію басни: что случилось съ мартышкой въ старости? о чемъ она слыхала отъ людей? сколько очковъ она себѣ достала? что она дѣлала съ очками? кого она обвинила въ томъ, что очки не дѣйствовали? что она подумала про людей? что сдѣлала мартышка съ очками?

Затѣмъ ученики разсказываютъ басню, а за пересказомъ идетъ бесѣда объ основной мысли ея: кто былъ виноватъ въ томъ, что мартышкѣ очки не помогли? изъ чего видно, что мартышка была сама виновата? почему же она обвинила людей? когда съ людьми можетъ случиться то же, что съ мартышкой? приведите примѣры!

Послѣ этого ученики учатся выразительно читать басню.

Недостатки урока: 1) не указано, въ чёмъ должно состоять объясненіе слова мартышка; слѣдовало бы такъ сказать: „если у дѣтей нѣтъ представленія о мартышкѣ, то нужно показать ея изображеніе“; 2) басня настолько проста, что послѣ лексическаго разбора не за чѣмъ ставитъ вопросы по содержанію статьи, а прямо вопросы, ведущіе къ пониманію главнаго хода мыслей: какая бѣда случилась съ мартышкой? какъ она хотѣла помочь ей по совѣту людей? почему очки не помогли ей? кого она въ этомъ обвинила? какъ она поступила съ очками?; 3) послѣ этого долженъ слѣдовать выводъ основной мысли, а потомъ уже пересказъ и выразительное чтеніе. Пересказывать слѣдуетъ лишь то, что понято; выразительное чтеніе облегчается предшествующимъ пересказомъ.

**б) Объяснительное чтеніе стихотворенія Майкова „Ласточки“.**

Учитель читаетъ стихотвореніе, ученики слушаютъ его, не смотря въ книгу, чтобы непосредственнѣе подчиниться впечатлѣнію отъ чтенія. Первыя три строфы читаются въ пониженныхъ, грустныхъ тонахъ, соотвѣтствующихъ осеннимъ переживаніямъ поэта; четвертая, пятая и шестая до словъ „Потомъ полетѣли летуньи“ должны быть прочитаны въ нѣсколько повышенномъ бодромъ тонѣ, съ свѣтлымъ настроеніемъ, такъ какъ здѣсь поэтъ вспоминаетъ о полныхъ жизни картинахъ лѣта; послѣднія двѣ строки шестой строфы и седьмая строфа снова проникнуты глубокой печалью, еще болѣе рѣзкой, чѣмъ вначалѣ, потому что переходъ отъ яркихъ воспоминаній о радостномъ прошломъ къ грустной дѣйствительности всегда чувствуется особенно остро.

Затѣмъ преподаватель переходитъ къ лексическому разбору. — Замѣните слово „пышно“ какимъ-нибудь подходящимъ словомъ! По-

чему кустъ настурцій названъ „огненнымъ“? Какъ вы понимаете слова „меня раздражаетъ“? Объясните выраженіе: „солома обвѣтрилась“! Скажите вмѣсто „любо“ какое-нибудь другое подходящее слово! Почему ласточки называются „говоруньями“ и „летуньями“? Въ какой „иной сторонѣ“ находятся ласточки? Что хочетъ сказать поэтъ словами: „О если бы крылья и мнѣ!“?

Когда такимъ образомъ объяснены слова, изъ которыхъ одни могутъ быть не всѣмъ понятны (пышно, раздражаетъ, обвѣтрилась, любо, иная сторона), а другія заключаютъ въ себѣ эпитеты, требующіе къ себѣ вниманія, — преподаватель переходитъ къ вопросамъ, которые имѣютъ въ виду содержаніе стихотворенія: Какое время года описываетъ поэтъ въ стихотвореніи „Ласточки“? Изъ чего вы заключаете, что рѣчь идетъ объ осени? Какое чувство вызываетъ въ поэтѣ осень? Что раздражаетъ поэта? Почему? Что вспоминаетъ поэтъ при видѣ пустого гнѣзда? Чего хотѣлось бы поэту? Почему онъ хотѣлъ бы быть вмѣстѣ съ ласточками?

Такъ какъ подобные вопросы не только служатъ для разъясненія содержанія стихотворенія, но и предназначаются для развитія устной рѣчи учащихся, то преподаватель долженъ требовать отъ ученика полныхъ и связныхъ отвѣтовъ.

Послѣ смыслового разбора ученики учатся читать стихотвореніе, при чемъ объясняется, почему нужно поставить удареніе на томъ или другомъ словѣ, почему необходимо мѣстами сдѣлать остановку, перемѣнить тонъ и т. д.

Когда черновая работа окончена, одинъ изъ учениковъ становится передъ классомъ и читаетъ стихотвореніе цѣликомъ. По окончаніи чтенія классъ и учитель дѣлаютъ замѣчанія относительно правильности чтенія и высказываютъ соображенія по этому поводу.

При этомъ не слѣдуетъ позволять критикѣ переходить въ критиканство: каждое замѣчаніе должно быть обосновано и подтверждено личнымъ примѣромъ. Если ученикъ скажетъ, что его товарищъ прочиталъ съ невѣрнымъ удареніемъ или съ неправильной окраской, то пусть самъ покажетъ, какъ, по его мнѣнію, слѣдовало бы прочесть. То же, само собой, долженъ дѣлать и учитель. Необоснованныя замѣчанія и замѣчанія общаго характера не могутъ имѣть здѣсь мѣста. Въ самомъ дѣлѣ, какую пользу принесетъ такая, напримѣръ, критика: вы прочитали мало выразительно! у васъ было много невѣрныхъ ударенiй! это мѣсто слѣдовало прочесть медленнѣе, грустнымъ голосомъ! вы немного торопились! и т. п. Если вообще не мѣшаетъ учить „не сказомъ, а показомъ“, то это особенно касается обученія толковому, выразительному чтенію.

Стихотвореніе „Ласточки“ можетъ быть и предметомъ письменнаго пересказа, но такъ какъ оно предназначается для младшаго воз-

раста, то пересказу должны предшествовать вопросы, которые записываются учителемъ на доскѣ. Ученики сначала устно отвѣчаютъ на отдѣльные вопросы, затѣмъ даютъ устный же связный разсказъ и только потомъ пишутъ. Въ виду того, что лексическій запасъ у учениковъ еще невеликъ и умѣнье пользоватся имъ развито слабо, слѣдуетъ вопросы на первыхъ порахъ редактировать такъ, чтобы они заключали въ себѣ, по возможности, и словарное содержаніе для отвѣтовъ. Это важно также для охраны орѳографіи въ письменной работѣ.

Къ нашему стихотворенію можно было бы поставить слѣдующіе вопросы:

Какое время года описываетъ Майковъ въ стихотвореніи „Ласточки"? Какое чувство вызываетъ въ поэтѣ осень? Что раздражаетъ поэта? Что вспоминаетъ онъ при видѣ пустого гнѣзда ласточекъ? Чего хотѣлось бы поэту?

Разсказъ могъ бы вылиться приблизительно въ такую форму;

Въ стихотвореніи „Ласточки" Майковъ описываетъ осень. Осень вызываетъ въ поэтѣ чувство грусти. Поэта раздражаетъ блескъ осенняго солнца, падающіе съ березы листья и трескъ позднихъ кузнечиковъ. При видѣ пустого гнѣзда ласточекъ поэтъ вспоминаетъ, какъ онѣ его строили, какъ вывели птенчиковъ и потомъ улетѣли въ теплыя страны. Поэту хотѣлось бы быть вмѣстѣ съ ласточками.

Повторяю, что письменному разсказу долженъ непремѣнно предшествовать тщательно разработанный устный. Нѣкоторые убѣждены, что при подобныхъ условіяхъ нѣтъ мѣста проявленію дѣтской индивидуальности и что лучше предоставлять ученикамъ въ этомъ отношеніи полную самостоятелность. Въ такомъ убѣжденіи, однако, есть большая опасность: неограниченная свобода вредна для выработки литературной рѣчи, хотя бы дѣтской; создается привычка невнимательно и даже неряшливо относиться къ способу выраженія мысли, а объ орѳографіи ничего и говорить. Бояться утраты индивидуальности нѣтъ основаній: индивидуальныя особенности всегда скажутся. Что же касается рѣчи, то литературную технику ея ученики могутъ усвоить только путемъ планомѣрныхъ упражненій подъ руководствомъ учителя, а не на дѣтскомъ полусвязномъ лепетѣ. Этотъ лепетъ, можетъ быть, очень привлекателенъ, какъ всякое отраженіе духовной жизни ребенка, но, восторгаясь имъ, мы должны исподволь пріобщать дѣтей къ литературному языку. Вѣдь и предложенный нами примѣрный пересказъ носитъ на себѣ отпечатокъ дѣтской рѣчи, однако онъ отвѣчаетъ простѣйшимъ литературнымъ требованіямъ.

Въ этотъ прекрасный примѣрный урокъ, по моему, можно внести лишь слѣдующую незначительную поправку: о кустѣ настурціи слѣдуетъ сказать до чтенія стихотворенія въ виду того, что многія дѣти не имѣютъ о немъ представленія.

# Оглавленіе.


Стр.

Предисловіе . . . . . III—VIII

Введеніе . . . . . 9—15

**I. Обученіе устной рѣчи въ связи съ обученіемъ процессу чтенія .** 16—33

А. Пренебреженіе обученіемъ устной рѣчи и исключительная забота о механическомъ чтеніи въ старой школѣ при обученіи по методамъ: буквеннымъ, слоговымъ, методу Стефани и методу Жакото. Увлеченіе звуковыми упражненіями при обученіи по звуковымъ методамъ: синтетическому, аналитическому, аналитико-синтетическому. Попытка Фогеля связать обученіе устной рѣчи съ обученіемъ процессу чтенія. Методы: артикуляціонный и американскій.

Б. Обученіе устной рѣчи и процессу чтенія съ помощью стѣнныхъ таблицъ . . . . . 33—66

**II. Обученіе чтенію статей въ связи съ обученіемъ устной рѣчи** . . 67—68

А. Обученіе сознательному чтенію статей въ связи съ обученіемъ устной рѣчи . . . . . 68—70

1. Выборъ и распредѣленіе матеріала для сознательнаго чтенія. 70—75
2. Бесѣды по рисункамъ и чтеніе описаній рисунковъ . . . 75—80
3. Подготовка къ сознательному чтенію статьи . . . . . 80—83
4. Чтеніе, сопровождаемое объясненіями учителя . . . . . 84—87

а) Объясненіе словъ и выраженій (вещественный, или матеріальный разборъ) . . . . . 87—92

б) Выясненіе связи между предложеніями (логическій, или смысловой разборъ) . . . . . 92—94

в) Составленіе плановъ и выводъ главной мысли . . . 94—105

5. Устная передача прочитаннаго . . . . . 105—112
6. Усвоеніе и повтореніе прочитаннаго . . . . . 112—116

Б. Обученіе правильному и выразительному чтенію. Понятіе о правильномъ и выразительномъ чтеніи. Отношеніе правильнаго и выразительнаго чтенія къ сознательному . . . . . 116—119

1. Обученіе правильному чтенію . . . . . 119—122
2. Обученіе выразительному чтенію . . . . . 122—130

Приложенія:

1. Какъ готовиться къ чтенію статьи въ классѣ . . . . . 131
2. Вопросы, подлежащіе разсмотрѣнію при разборѣ уроковъ, данныхъ практикантами . . . . . —
3. Чтеніе басни Крылова: „Волкъ и лисица.“ . . . . . 132
4. Разборъ „Примѣрнаго урока“ Лубенца . . . . . 134—139
5. Примѣрные уроки проф. Кульмана

а) Чтеніе басни Крылова: Мартышка и очки“ . . . . 139—140

б) Чтеніе стихотворенія Майкова „Ласточки“ . . . . 140—142

М. А. Тростниковъ.

# МЕТОДИКА

## русскаго литературнаго языка.

### Часть III.

# Методика грамматики.

Ученымъ Комитетомъ Минист. Народн. Просв. допущена въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній, учительскихъ институтовъ и семинарій (Журналъ Мин. Нар. Просв. Октябрь 1909 г.).

Четвертое изданіе.

**Цѣна 40 коп.**

Изданіе автора.

**Главный складъ изданія въ книжномъ магазинѣ „А. Вальтеръ, Я. Рапа и Ко.“**

Рига, Театральная, 9.

1913.

Типо-литографія Эд. Бергмана, Юрьевъ, Лифляндск. г.

# Введеніе.

**Понятіе о грамматикѣ. Воззрѣнія на значеніе грамматики. Значеніе грамматики: а) для орѳографіи и пунктуаціи, б) для умѣнія правильно выражать мысли устно и письменно, в) для пониманія общей стороны языка, г) для умственнаго развитія. Причины отрицательнаго отношенія къ грамматикѣ.**

Раньше грамматику опредѣляли, какъ науку, которая учитъ правильно говорить и правильно писать. Въ этихъ словахъ нѣтъ опредѣленія грамматики, а есть лишь указаніе на значеніе ея. Въ настоящее время грамматику опредѣляютъ, какъ науку о формахъ (обычаяхъ, законахъ) языка. И это опредѣленіе грамматики нельзя признать удачнымъ.

Въ виду того, что понятіе о грамматикѣ у многихъ крайне сбивчиво, смутно, часто совершенно неправильно, — необходимо выяснить его.

Грамматика имѣетъ дѣло съ одной изъ сторонъ языка. Чтобы возможно лучше объяснить, съ какой именно, нужно указать всѣ стороны языка, и тогда, въ силу сравненія, виднѣе будетъ, въ чемъ собственно заключается грамматическая сторона языка.

Языкъ можетъ быть разсматриваемъ съ слѣдующихъ совершенно различныхъ сторонъ: 1) со стороны силъ, образующихъ его; 2) со стороны содержанія и 3) со стороны внѣшней, т. е. звукового выраженія содержанія. Силъ, образующихъ языкъ, двѣ: а) физическая и б) психическая. Физическая производитъ звуки. Психическая ассоціируетъ ихъ со всѣмъ тѣмъ, что дается внѣшнимъ и внутреннимъ міромъ; сообразно тому, что есть предметы, качества, дѣйствія, она создаетъ словесныя формы, изъ которыхъ однѣ служатъ названіемъ предмета, другія — названіемъ качества и т. д. (въ корневыхъ языкахъ это достигается путемъ расположенія словъ); она же стремится къ тому, чтобы внѣшняя сторона языка, по мѣрѣ возможности, какими-либо средствами (этимологическими и синтаксическими) обозначала оттѣнки наблюдаемаго нами, т. е. чтобы по внѣшней формѣ можно

было видѣть, что это слово есть названіе предмета, то — качества, а то — дѣйствія и т. д.; чтобы внѣшнее выраженіе мысли находилось въ соотвѣтствіи съ дѣйствительностью. Въ дѣйствительномъ мірѣ мы наблюдаемъ, что нѣтъ дѣйствія безъ причины, производящей его, а потому логика, какъ наука о законахъ мышленія, знаетъ лишь двучленныя сужденія, состоящія изъ субъекта и предиката, соединенныхъ связкой. Если бы внѣшняя грамматическая сторона языка слѣдовала за логической, то въ немъ должны были бы быть двучленныя предложенія. Подъ вліяніемъ какой-либо причины, объективнаго *) или субъективнаго характера, внѣшняя сторона языка уклоняется отъ логичности языка, т. е. отъ того, чтобы быть точнымъ воспроизведеніемъ дѣйствительности.

Содержаніе языка, или лексическая сторона языка — это всѣ тѣ представленія, понятія, мысли, идеи и т. п., которыя хранятся въ умѣ. Нужно замѣтить, что одна и та же внѣшняя языковая форма (слово, словесное выраженіе, предложеніе) можетъ хранить въ себѣ самое разнообразное содержаніе, напр., языковыя формы: баба (это слово имѣетъ болѣе 10 значеній), коса, ключъ, языкъ; дрова рубятъ, щепки летятъ; куй желѣзо, пока горячо и т. п. **).

Во внѣшней, или звуковой, сторонѣ языка эстетически развитой слухъ улавливаетъ музыкальность и подбираетъ слова такъ, чтобы они производили своимъ сочетаніемъ пріятное впечатлѣніе. *(По синимъ волнамъ океана, лишь звѣзды блеснутъ въ небесахъ, корабль одинокій несется, несется на всѣхъ парусахъ).* Склонный къ анализу умъ подмѣтилъ, что языкъ представляетъ собой нѣчто дѣлимое, состоящее изъ частей, что въ немъ однѣ и тѣ же части постоянно повторяются. Прежде всего удалось замѣтить, что наша рѣчь какъ бы она продолжительна ни была, состоитъ изъ коротенькихъ рѣчей (предложеній), и что эти рѣчи (предложенія) служатъ выраженіемъ нашихъ сужденій. Такъ какъ сужденія представляютъ собою не что иное, какъ приписываніе предмету какого-либо признака, указанія на качества, на его отношенія къ другимъ предметамъ и т. п., то это облегчило раздѣленіе предложенія на члены — слова. Наблюденіе надъ словами (членами предложенія) показало, что есть слова, не измѣняющія своей внѣшней формы, и есть слова, измѣняющія ее; что въ измѣняемыхъ словахъ одна часть остается устойчивой, другая постоянно мѣняется (основа и окончаніе); дальше было подмѣчено, что однѣ и тѣ же части встрѣчаются въ разныхъ словахъ

*) Объективная причина — незнаніе предмета, производящаго дѣйствіе: морозитъ, сверкаетъ и т. п. Субъективная причина — желаніе выдвинуть на первый планъ дѣйствіе и стушевать предметъ, производящій его; натекло воды, вм. натекла вода.

**) Приведенныя пословицы имѣютъ по два значенія — прямое и переносное.

(вѣра, провѣрить; перебѣжать, пересолить; купецъ, отецъ); что эти части словъ можно еще разложить на недѣлимыя уже части — звуки. Словомъ анализъ языка (рѣчи) прошелъ слѣдующія три стадіи: 1) разложеніе рѣчи на предложенія, а предложенія на члены; 2) разложеніе словъ на составныя части (морфемы): корень, префиксъ, суффиксъ, основу и окончаніе; 3) разложеніе морфемъ на звуки.

Наука, занимающаяся: 1) разложеніемъ рѣчи на предложенія и предложенія на члены; 2) разложеніемъ словъ на морфемы и 3) разложеніемъ морфемъ на звуки, — называется грамматикой. Соотвѣтственно этимъ тремъ видамъ анализа языка, и грамматика дѣлится на три части: въ первой разсматриваются составныя части рѣчи (такъ называемыя сложныя и простыя предложенія); эта часть грамматики называется синтаксисомъ; во второй разсматриваются составныя части слова (морфемы), а въ третьей составныя части морфемъ — звуки; вторая часть называется морфологіей, а третья фонетикой. Послѣднія двѣ части обыкновенно соединяются въ одну, называемую этимологіей *).

Относительно значенія грамматики, какъ учебнаго предмета, мнѣнія сильно расходятся. Въ XVIII вѣкѣ, въ періодъ процвѣтанія ложнаго классицизма, за грамматикою признавали большое значеніе и вѣрили, что она учитъ правильно и красиво говорить и писать (Гетшедъ). Неизвѣстный авторъ „Краткой россійской грамматики, собранной изъ разныхъ россійскихъ грамматикъ въ пользу обучающагося юношества", съ глубокимъ убѣжденіемъ и полною увѣренностью утверждалъ, что отъ изученія грамматики у дѣтей „разумъ изощряется и нечувствительно готовится къ воспріятію высшихъ словесныхъ наукъ, что грамматика —

*) Грамматику дѣлятъ весьма различно. Издревле ее дѣлили на этимологію и синтаксисъ. Въ этимологію входило краткое ученіе о звукахъ, правильнѣе сказать, о звуковомъ значеніи буквъ и главнымъ образомъ ученіе о флексіяхъ. Когда ученіе о звукахъ развилось, ему дали самостоятельное мѣсто въ грамматикѣ и стали дѣлить послѣднюю на фонетику, морфологію и синтаксисъ. Морфологію начали дѣлить на 2 части: на ученіе объ образованіи словъ и на ученіе объ измѣненіи словъ. Нѣкоторые особой частью грамматики считаютъ семасіологію и дѣлятъ грамматику на фонетику, морфологію, синтаксисъ и семасіологію. Повидимому, уже сознали, что семасіологію нельзя считать особой частью грамматики. Въ настоящее время склоняются къ тому, чтобы грамматику дѣлить на такія части: фонетику, морфологію, этимологію и синтаксисъ. Къ морфологіи относятъ лишь ученіе о флексіяхъ словъ, а къ этимологіи ученіе объ образованіи словъ. — Слѣдовало бы предпочесть такое дѣленіе грамматики: фонетика, этимологія и синтаксисъ. Каждая изъ этихъ частей въ свою очередь можетъ быть раздѣлена на двѣ части. Фонетика: 1) на ученіе о звукахъ того или иного языка и 2) на ученіе объ измѣненіи звуковъ эвфоническихъ и физіологическихъ, происходящихъ въ основахъ и флексіяхъ. Этимологія: 1) на ученіе объ основѣ и 2) ученіе о флексіи. Синтаксисъ: 1) на ученіе о предложеніи и 2) на ученіе о сочетаніи предложеній.

усвоеніе языка по навыку приводитъ въ совершенный порядокъ, что если кто желаетъ прославить себя науками на природномъ языкѣ во славу отечества, себѣ въ честь, непремѣнно долженъ учиться и природному языку по правиламъ грамматическимъ".

Съ появленіемъ на сцену романтизма, который, въ противоположность ложноклассицизму, требовалъ полной свободы и непринужденности въ языкѣ, къ грамматикѣ стали относиться враждебно, потому что смотрѣли на нее, какъ на такую науку, которая налагаетъ на языкъ оковы, мѣшаетъ его развитію. Я. К. Гриммъ, а за нимъ и его ученики стали утверждать, что изученіе грамматики не только безполезно, но даже вредно, потому что преждевременно развиваетъ отвлеченное мышленіе, препятствуетъ естественному развитію дара слова и притупляетъ врожденное чутье къ языку *).

Въ подтвержденіе того, что грамматика не учитъ ни правильно говорить, ни правильно писать **), приводили и приводятъ, повидимому, весьма убѣдительный доводъ: дѣти, имѣющія возможность слышать правильную рѣчь, говорятъ гораздо правильнѣе, чѣмъ взрослые, тщательно изучившіе учебники грамматики, но не имѣющіе возможности слышать правильной рѣчи. Что же касается обученія правильному письму, то, говорятъ, это уже совсѣмъ не дѣло грамматики, такъ какъ грамматика должна изучать формы языка въ звуковомъ произношеніи, а не въ буквенномъ начертаніи. Кромѣ того, если даже признать законнымъ, чтобы грамматика учила правописанію, то все-таки значеніе ея въ этомъ, думаютъ противники грамматики, ничтожно, потому что умѣніе орѳографически правильно писать дается главнымъ образомъ навыкомъ и упражненіемъ, а не орѳографическими правилами. Отличное знаніе послѣднихъ, утверждаютъ, не ограждаетъ учащихся отъ неправильнаго письма, и, наоборотъ, незнаніе ихъ писарями не препятствуетъ имъ писать орѳографически правильно.

Въ началѣ второй половины минувшаго столѣтія отрицательное отношеніе къ грамматикѣ опредѣлилось вполнѣ, и проф. Некрасовъ въ сочиненіи: „О значеніи формъ русскаго глагола" обрисовываетъ его слѣдующимъ образомъ: „Было время, когда всѣ безусловно вѣрили, что грамматика учитъ правильно говорить и писать, когда, слѣдова-

*) Современникъ и сотрудникъ Я. Гримма. — Рудольфъ Гильдебрандъ въ отрицательномъ отношеніи къ ней не шелъ такъ далеко; онъ стоялъ лишь за то, чтобы грамматическія свѣдѣнія не сообщались въ готовомъ видѣ, чтобы учащіеся сами, подъ руководствомъ учителя, объясняли грамматическія явленія языка. Такъ какъ Гильдебрандъ тщательно не разработалъ этого весьма труднаго вопроса, ограничился лишь бѣглыми указаніями, то его пожеланіе такъ пока и осталось пожеланіемъ, хотя и благимъ.

**) Судя по тому, что въ прежнія грамматики входила орѳографія, подъ правильнымъ письмомъ, вѣроятно, нужно разумѣть орѳографически правильное письмо, а не письменную правильную рѣчь.

тельно, практическая польза ея, какъ науки, была ясна для каждаго. Тогда никто не сомнѣвался въ необходимости ея изученія, и всѣ ея правила и исключенія заучивались съ безпримѣрнымъ терпѣніемъ. Но это время прошло. Опытъ доказалъ, что грамматика не научаетъ говорить и писать правильно, что и то и другое гораздо легче пріобрѣтается навыкомъ, практикою. Къ чему же, стало быть, трудиться надъ скучнымъ, безжизненнымъ заучиваніемъ правилъ и исключеній? Явилось разочарованіе въ истинно научномъ значеніи грамматики и началось общее броженіе относительно пользы ея въ преподаваніи. Одни старались отстоять то, съ чѣмъ сжились въ продолженіе многихъ лѣтъ, другіе, напротивъ, мало-по-малу доходили до полнаго отрицанія необходимости ея въ преподаваніи". Между тѣмъ въ разгаръ общественной вражды къ грамматикѣ учащіеся средне-учебныхъ заведеній обязаны были изучать грамматики — латинскую, греческую, русскую, церковно-славянскую, нѣмецкую, французскую. Прибавимъ къ этому, что въ періодъ преклоненія предъ авторитетомъ грамматики и признанія за ней громаднаго значенія, въ школахъ изучались коротенькія грамматики, въ нѣсколько десятковъ страницъ; въ періодъ отрицательнаго и враждебнаго отношенія къ ней, школьные учебники по грамматикамъ раздулись до громадныхъ размѣровъ въ 300 и болѣе страницъ. Кто не одолѣвалъ тогдашней грамматической мудрости, состоявшей больше изъ исключеній, чѣмъ изъ правилъ, долженъ былъ оставить школу, и предъ нимъ навсегда закрывались двери высшаго учебнаго заведенія. Жертвъ, принесенныхъ грамматическому Молоху, оказалось слишкомъ много, и Министерство Народнаго Просв. стало требовать сокращенія грамматическаго матеріала. Но учебныя заведенія, даже начальныя, такъ пропитались ложнымъ грамматическимъ духомъ, что и министерскія распоряженія не въ силахъ пока еще направить преподаваніе грамматики надлежащимъ образомъ; не мѣшаетъ поэтому обратиться, хотя и къ избитому, но все-же удовлетворительно не рѣшенному вопросу о томъ, какое именно значеніе имѣетъ грамматика, и если она его дѣйствительно имѣетъ, то какъ ее преподавать, чтобы она удовлетворяла своему назначенію.

Очевиднѣе всего значеніе грамматики для орѳографіи и пунктуаціи. Въ учебномъ обиходѣ грамматика до того тѣсно связана съ ними, что на орѳографію и пунктуацію смотрятъ какъ на части грамматики, орѳографическія правила отождествляютъ съ грамматическими, хотя въ дѣйствительности это совершенно различныя понятія. Въ моей „Методикѣ письма" подробно доказывается, какое значеніе можетъ имѣть грамматика для орѳографіи и пунктуаціи при правильномъ, конечно, воззрѣніи на нее и умѣломъ пользованіи ею съ этой цѣлью.

Насколько очевидно большое значеніе грамматики для орѳографіи и пунктуаціи, настолько же должна быть очевидна ея безполезность для умѣнья правильно говорить и писать (т. е. правильно излагать мысли устно и письменно, какъ это утверждали раньше, да, къ сожалѣнію, и теперь еще многіе не отказались отъ такого воззрѣнія). Одно уже сопоставленіе изученія чужого языка по такъ называемому натуральному методу съ изученіемъ по грамматическому и переводному должно было бы убѣдить всѣхъ, что грамматика для обученія языку не только родному, но и чужому не нужна, за исключеніемъ развѣ тѣхъ случаевъ, гдѣ она можетъ предостеречь отъ неправильнаго выраженія. Послѣднее значеніе грамматика можетъ имѣть особенно для тѣхъ, для кого изучаемый языкъ не родной. Однако сильное заблужденіе думать, что для нихъ грамматика можетъ оказать большую услугу для усвоенія разговорнаго языка. Языкъ до тѣхъ поръ нельзя считать усвоеннымъ, пока не развилось чутье къ правильному употребленію языковыхъ формъ, пока эти формы не обратятся въ матеріалъ, которымъ говорящій распоряжается безсознательно, механически, а это дается не изученіемъ грамматики, а упражненіемъ, имѣющимъ особенный успѣхъ въ томъ случаѣ, если изучающій чужой языкъ не пользуется своимъ роднымъ.

По отношенію къ языку грамматика важна не для того, чтобы учить правильно говорить и писать, а для того, чтобы вести къ пониманію общаго (грамматическаго) значенія формъ языка. Въ языкѣ, какъ извѣстно, слова и предложенія имѣютъ двоякое значеніе: частное, лексическое, и общее, грамматическое*).

Съ частнымъ значеніемъ словъ и предложеній мы начинаемъ знакомиться съ колыбели и продолжаемъ это знакомство до самой смерти. Познать частное значеніе всѣхъ словъ языка значитъ постигнуть все то духовное богатство, которое накоплено тѣмъ или инымъ народомъ. Оно сообщается совокупностью всѣхъ наукъ. Школа и жизнь только отчасти знакомятъ съ нимъ.

---

*) Что нужно разумѣть подъ грамматическимъ значеніемъ словъ, поясню на примѣрахъ. Въ предложеніяхъ: кукушка прилетѣла; мой знакомый поѣхалъ въ кукушкѣ (т.-е. въ колясочкѣ съ козлами для кучера позади); за кукушку бьютъ въ макушку (т.-е. за пустословіе бьютъ въ макушку) — слово кукушка, какъ видно, имѣетъ три совершенно разныхъ лексическихъ значенія; грамматическое же, иначе общее, значеніе этого слова остается неизмѣннымъ: во всѣхъ случаяхъ оно остается именемъ существительнымъ женскаго рода. А въ предложеніяхъ: ястреба принялъ за кукушку; мой знакомый переплатилъ за кукушку; за кукушку бьютъ въ макушку — общее значеніе слова кукушка расширяется: тутъ оно не только существительное женскаго рода, но, кромѣ того, и въ винительномъ падежѣ единственнаго числа, а въ синтаксическомъ отношеніи — дополненіе. — Дальше, есть тысячи словъ, которыя въ рѣчи мыслятся нами, какъ существительныя женскаго рода, винительнаго падежа, единственнаго числа.

Что же касается пониманія общей стороны языка, то оно дается сравнительно легко — стоитъ только изучить грамматику того или иного языка. Между тѣмъ пониманіе грамматической стороны языка имѣетъ важное значеніе, потому что съ каждой грамматической формой связано извѣстное значеніе. Знаніе этого значенія углубляетъ въ пониманіе языка. Если бы при изученіи родного литературнаго языка обращали достаточно вниманія на значеніе каждой формы, то усвоеніе его имѣло бы такую же силу для формальнаго развитія, какъ и усвоеніе иностраннаго, при изученіи котораго поневолѣ приходится вникать въ значеніе каждой формы. Грамматика родного литературнаго языка имѣетъ между прочимъ еще и то преимущество, что ею съ большимъ удобствомъ можно пользоваться для развитія индуктивной способности мышленія, при выводѣ правила изъ примѣровъ, и дедуктивной, когда данное правило подтверждается примѣрами. Словомъ, грамматику можно назвать путеводной звѣздой, помогающей оріентироваться въ безконечномъ разнообразіи формъ языка и освѣщающей передъ нашими глазами оттѣнки скрытой въ языковой оболочкѣ мысли. Какъ ни несовершенна была грамматика во время Ломоносова, но его геній постигъ ея значеніе, и онъ говорилъ: „Тупа ораторія, косноязычна поэзія, неосновательна философія, непріятна исторія, сомнительна юриспруденція безъ грамматики“. Это, конечно, слова увлекающагося генія, но во всякомъ случаѣ увлеченіе было вызвано изученіемъ грамматики. Недаромъ поэтому всюду, гдѣ только зарождается просвѣщеніе, одной изъ первыхъ образовательныхъ наукъ является грамматика. Она становится предметомъ тщательнаго изученія уже тогда, какъ о другихъ наукахъ и помину нѣтъ. Люди инстинктивно сознаютъ, что только языкъ, особенно письменный, можетъ поставить ихъ выше животныхъ и дать имъ возможность двигаться по пути прогресса, а грамматика и есть та наука, которая, какъ было сказано, способствуетъ болѣе сознательному отношенію къ языку и въ то-же время болѣе совершенному пользованію имъ, а проф. Овсянико-Куликовскій даже думаетъ, что анализъ словъ „служитъ лучшимъ и наиболѣе приспособленнымъ къ дѣтскому возрасту орудіемъ пробужденія самосознанія“.

Таково разностороннее и важное значеніе грамматики, однако этого не хотятъ понять очень многіе, даже тѣ, которые, видимо, не мало занимались и думали о ней. Такъ г. Кремлевъ въ своей прекрасной статьѣ „Мытарства одного юнца на экзаменахъ по русской грамматикѣ“ говоритъ: „Наша отечественная грамматика — это наука не жизненная, ее забываютъ за порогомъ школы. Это ходули, при помощи которыхъ учатся ходить по пути грамотной письменности. Научились, усвоили главнѣйшіе законы и формы языка — и ходули прочь, долой. На-

чинаютъ ходить самостоятельно. Всѣ подробности, мелочи грамматическія вылетаютъ изъ головы, забываются. Графъ Л. Толстой пишетъ, не думая, что это за часть рѣчи падаетъ съ его пера на бумагу въ той или другой фразѣ. Иногда онъ соединяетъ предложенія какъ-то неуклюже, совсѣмъ не по грамматикѣ, а выходитъ хорошо, — лучше, чѣмъ по грамматикѣ. Вступись тутъ грамматика со своими правилами, и она испортила-бы только дѣло. Слогъ принялъ бы иной характеръ — дѣланный, шаблонный, потерялъ-бы духъ жизненной оригинальности. Короленко нисколько не обращаетъ вниманія, сочинены-ли у него предложенія или подчинены одно другому, и ставитъ иногда такія знаки препинанія, что иной учитель русскаго языка поставилъ-бы ему за это единицу, а ничего, — произведеніе читается съ удовольствіемъ. Какой-то знаменитый писатель, кажется, Гете, говорилъ, что онъ цѣлую жизнь старается забыть школьную грамматику, и не можетъ — иногда она не даетъ ему свободно выражаться . . . Это съ одной стороны. Съ другой, грамматика вообще какого-бы то ни было языка есть своего рода философія, съ трудомъ поддающаяся еще не окрѣпшему юному уму, занятому, притомъ-же, другими многими предметами. Вотъ наша русская грамматика и до сихъ поръ не могла выработать и установить твердо опредѣленныхъ взглядовъ на многія вещи, а адепты ея — народъ зрѣлый и занимаются ею одною". (Р. Шк. 1898 г., № 5, стр. 88). Высказанное Кремлевымъ мнѣніе о грамматикѣ въ настоящее время служитъ ходячимъ, въ основательности его глубоко убѣждены. Между тѣмъ довольно нѣсколько серьезной мысли, чтобы видѣть всю его несообразность. Вопреки Кремлеву нужно утверждать, что грамматика есть самая жизненная изъ всѣхъ наука, никогда не забываемая образованнымъ человѣкомъ. Можно забыть нелѣпости учебника по грамматикѣ, но не самую грамматику, потому что она неразрывна съ сознательнымъ отношеніемъ къ общей сторонѣ языка. Жизненность грамматики особенно чувствительна, когда мы въ затруднительныхъ случаяхъ обращаемся къ ней за содѣйствіемъ, чтобы она помогла правильно написать слово, предложеніе. Нашъ языкъ и правописаніе таковы, что безъ нея никакъ нельзя обойтись. Возраженіемъ противъ изученія грамматики не можетъ также служить и то обстоятельство, что Толстой не думаетъ, какая часть рѣчи падаетъ съ его пера на бумагу. Еще менѣе онъ думаетъ во время своего творчества о химическомъ составѣ чернилъ, которыми пишетъ. Не достаточно-ли ужъ этого обстоятельства, чтобы отрицать необходимость изученія химіи? — Сочиненія Короленко легче бы читались и понимались, если бы онъ держался установленной пунктуаціи. Не служитъ также возраженіемъ и то обстоятельство, что какой-то знаменитый писатель цѣлую жизнь старался забыть школьную грамматику. Если она была плоха и неразумно стѣсняла его свободу, то ничего, конечно, другого не оставалось дѣлать. Къ настоящей грам-

матикѣ, къ той грамматикѣ, которая только старается уяснить, что дается знаменитыми писателями, это ни въ коемъ случаѣ не относится. Дальше. Грамматика не философія, а рядъ выводовъ, сдѣланныхъ изъ наблюденія надъ образцовымъ литературнымъ языкомъ, а потому изученіе ея посильно для дѣтей. Въ грамматикѣ, дѣйствительно, есть неопредѣленные взгляды на многое, но этимъ взглядамъ не мѣсто въ школьной грамматикѣ. — Кремлевъ припоминаетъ также, какъ шло преподаваніе русскаго языка въ школахъ. По его мнѣнію, оно было неразумно, и онъ предлагаетъ свой способъ, такой, который принесъ бы пользу. Раньше онъ былъ, очевидно, противъ преподаванія грамматики, а тутъ только противъ дурного преподаванія ея и даже рекомендуетъ хорошее. Очевидно, у Кремлева о грамматикѣ, какъ и вообще у всѣхъ, вооружающихся противъ нея, какая-то неопредѣленность и путаница — не разберешь, ополчаются-ли они совершенно противъ грамматики или только противъ неразумнаго преподаванія ея. Словомъ, все, что говорится противъ грамматики, есть результатъ непониманія ея и ея значенія. Что безъ грамматики нельзя обойтись, можетъ между прочимъ служить доказательствомъ и то обстоятельство, что преподаватели, которые заразились презрительнымъ отношеніемъ къ грамматикѣ, послѣ многолѣтней практики въ концѣ-концовъ приходили къ заключенію, что трудъ, потраченный ученикомъ на усвоеніе ея, впослѣдствіи сторицею оплачивается, такъ какъ только знакомые съ нею могутъ ориентироваться среди разнообразныхъ формъ языка и вполнѣ сознательно относиться къ нимъ.

Нерѣдко приводятъ остроту Гейне, сказавшаго, что если римляне покорили міръ, такъ это потому, что они не учились механической грамматикѣ. Эта острота покажется весьма неудачной, если вспомнить, что англичане и американцы очень много занимаются орѳографіей, однако это нисколько не мѣшаетъ имъ уже почти въ теченіе двухъ столѣтій занимать мѣсто передовыхъ народовъ земного шара и все больше и больше завоевывать міръ орудіемъ и культурой. Не вывести ли ужъ ихъ успѣха изъ занятія орѳографіей, которая, какъ извѣстно, очень трудна? Пожалуй, есть основаніе: преодолѣваніе препятствій въ дѣтскомъ возрастѣ укрѣпляетъ волю, закаляетъ характеръ и дѣлаетъ способнымъ къ преодолѣванію еще большихъ препятствій на жизненномъ пути.

Итакъ, если принять въ соображеніе все сказанное о значеніи грамматики, то волей-неволей придется признать его безъ всякихъ возраженій. Но почему же многіе не понимаютъ ея значенія? Не понимаютъ потому, что нѣтъ сколько-нибудь удовлетворительныхъ учебниковъ по грамматикѣ и главнымъ образомъ потому, что преподается она не такъ, какъ слѣдуетъ.

Учебники по русской грамматикѣ, какъ уже было замѣчено,

составлялись подъ сильнымъ вліяніемъ латинскихъ, а послѣднія подъ воздѣйствіемъ логики, изъ которой опредѣленія логическихъ формъ мышленія были цѣликомъ перенесены на грамматическія формы рѣчи. Составленные по такому рецепту учебники русской грамматики, само собой разумѣется, должны находиться во враждѣ съ русскимъ языкомъ. Несостоятельность ихъ становится особенно замѣтной, когда приходится вести преподаваніе грамматики по индуктивному методу. Напримѣръ, учителю нужно дать понятіе о главныхъ членахъ предложенія — подлежащемъ и сказуемомъ. Чтобы достигнуть этого, онъ поступаетъ такимъ образомъ. Беретъ, положимъ, предложеніе: каменный домъ продается купцомъ, и спрашиваетъ, о чемъ говорится въ этомъ предложеніи. О каменномъ домѣ, отвѣчаютъ ученики, и отвѣчаютъ совершенно вѣрно. Но учитель подлежащимъ считаетъ одно слово домъ, и ему хочется, чтобы ученики назвали только это слово, а потому остается недоволенъ ихъ отвѣтомъ и, вопреки здравому смыслу, доказываетъ имъ, что въ данномъ предложеніи говорится о домѣ. На вопросъ, что говорится о домѣ, учащіеся, какъ и слѣдуетъ, отвѣчаютъ: продается купцомъ. Учитель опять недоволенъ и убѣждаетъ, что о домѣ говорится только то, что онъ продается. За этими указаніями обыкновенно слѣдуютъ такія опредѣленія: подлежащее есть то, о чемъ говорится въ предложеніи (по однимъ грамматикамъ); подлежащее есть предметъ, о которомъ говорится въ предложеніи (по другимъ); подлежащее есть главный предметъ, о которомъ говорится въ предложеніи (по третьимъ); сказуемое есть то, что говорится о подлежащемъ. Между тѣмъ при разборѣ предложенія: каменный домъ продается купцомъ, какой бы изъ трехъ вопросовъ (О чемъ говорится въ предложеніи? О какомъ предметѣ говорится въ предложеніи? О какомъ главномъ предметѣ говорится въ предложеніи?) мы ни поставили, на каждый изъ нихъ дѣти непремѣнно отвѣчаютъ: каменный домъ; а на вопросъ: что о немъ говорится? скажутъ: продается купцомъ. Относительно разбора нѣкоторыхъ предложеній существуютъ самыя разнорѣчивыя воззрѣнія. Такъ, напримѣръ, въ предложеніи: у меня мало денегъ — Говоровъ подлежащимъ считаетъ мало денегъ; Бѣляевскій — денегъ; Андреевъ разсматриваетъ это предложеніе, какъ безличное; Флеровъ подлежащимъ считаетъ мало; нѣкоторые подлежащимъ считаютъ у меня. Такое разногласіе происходитъ оттого, что составители грамматикъ при разборѣ держатся двухъ точекъ зрѣнія — такъ называемой смысловой (логической) и грамматической (формальной).

Посмотримъ, можно-ли держаться смысловой точки зрѣнія. Если да, тогда для послѣдовательности нужно считать не только

род. или дательный падежи въ извѣстныхъ случаяхъ (напр., нѣтъ братьевъ у меня; быть бычку на веревочкѣ), но и творительный при страдательномъ залогѣ, напримѣръ: въ предложеніи птица убита охотникомъ нужно считать подлежащимъ не слово птица, а охотникомъ, потому что объ охотникѣ говорится, что онъ убилъ птицу, охотникъ дѣйствущее лицо, а не птица. При такой точкѣ зрѣнія не можетъ быть и безличныхъ предложеній, потому что логика (точнѣе психологія) не знаетъ безличныхъ сужденій. По ея ученію, сужденіе немыслимо безъ двухъ членовъ: субъекта и предиката; слѣдовательно, и предложеніе, какъ словесное выраженіе сужденія, должно состоять изъ двухъ членовъ: подлежащаго — субъекта, и сказуемаго — предиката. Если же въ языкѣ нѣтъ словеснаго обозначенія субъекта, то его (словесное обозначеніе) должно подразумѣвать. Нѣмцы вмѣсто него ставятъ *es* или *man*. Сторонники смыслового разбора предложеній, если хотятъ быть послѣдовательными, должны внести нѣкоторыя измѣненія и въ синтаксическій разборъ. Такъ, напримѣръ, въ отвѣтѣ на вопросъ: далеко-ли мы отъ города? — думаю, что далеко — главнымъ предложеніемъ нужно считать не думаю, а далеко, потому что думаю только по формѣ главное, а по мысли главное далеко (т.-е. мы находимся далеко отъ города). Безспорно, такой разборъ лучше ведетъ къ пониманію предложенія, чѣмъ чисто формальный, грамматическій. Послѣднее обстоятельство и служитъ причиною, что логической точки зрѣнія при разборѣ предложеній держатся въ школахъ, несмотря на то, что наукой она давнымъ-давно уже осуждена и совершенно основательно, во-первыхъ, потому, что логическій разборъ при изученіи грамматики заводитъ въ такія дебри, изъ которыхъ и самымъ ярымъ сторонникамъ этого разбора не выбраться; во-вторыхъ, потому, что смысловому разбору мѣсто при объяснительномъ чтеніи. Такъ, напримѣръ, встрѣтилась, положимъ фраза: „быть бычку на веревочкѣ“ — учитель спрашиваетъ, какъ иначе ее выразить. Ученики отвѣчаютъ: „будетъ бычокъ на веревочкѣ“. Этого вполнѣ достаточно, чтобы своеобразное выраженіе: „быть бычку на веровочкѣ“ стало понятнымъ. Встрѣчаются и такіе составители грамматикъ, которые утверждаютъ, что есть числительныя, замѣняющія собой существительныя, и что есть существительныя, замѣняющія собой числительныя. Къ первымъ, по ихъ мнѣнію, принадлежатъ: половина, треть и т. д.; ко вторымъ: дюжина, гроссъ и др.

Какъ ни далеки составители школьныхъ грамматикъ отъ истиннаго пониманія ея, они все-таки имѣютъ съ ней дѣло и волей-неволей вносятъ въ свои учебники не только логическія понятія, но и настоящія грамматическія свѣдѣнія, вслѣдствіе чего проис-

ходитъ страшная путаница, которой, къ крайнему сожалѣнію, они совершенно не замѣчаютъ. Если къ путаницѣ, находящейся въ грамматикахъ, придать путаницу, рекомендуемую методиками, а потомъ ту и другую умножить на путаницу, допускаемую учителями, особенно неопытными, то получиться приблизительное представленіе объ урокахъ грамматики*). Но тутъ вина не грамматики, какъ науки или какъ учебнаго предмета, а вина составителей ея и преподавателей. Въ школахъ часто приходится слышать, какъ дѣти, не сбитыя еще съ толку учебниками грамматики, дѣлаютъ вполнѣ вѣрныя наблюденія надъ языкомъ. Къ сожалѣнію, учитель не пользуется ихъ выводами и насильно, съ разными ухищреніями и натяжками, подгоняетъ эти выводы къ опредѣленіямъ учебника.

Вотъ такіе-то недостатки учебниковъ грамматики и способы преподаванія главнымъ образомъ и служатъ причиной появленія противниковъ самой грамматики. Умѣніе цѣлесообразно преподавать ее, правда, очень трудно, труднѣе умѣнія преподавать другіе учебные предметы, съ чѣмъ, безъ всякаго сомнѣнія, согласятся тѣ, кому приходится преподавать нѣсколько предметовъ и сравнивать преподаваніе ихъ.

Дѣлаю посильную попытку поставить преподаваніе грамматики въ болѣе благопріятныя условія, но прежде постараюсь разсмотрѣть слѣдующіе вопросы: Съ чего начинать изученіе грамматики — съ фонетики, морфологіи или съ синтаксиса? Какъ сообщать грамматическія свѣдѣнія?

*) О путаницѣ въ грамматикахъ мною сказано въ статьяхъ: 1) Опредѣленіе глагольныхъ залоговъ въ школьныхъ грамматикахъ — русскихъ, латинскихъ и греческихъ (Филолог. Зап., 1896 г., № 4); 2) Къ вопросу о сложныхъ предложеніяхъ (Филолог. Зап, 1807 г., № 1 и 2); 3) Къ вопросу о пересмотрѣ программъ классическихъ гимназій (Руск. Шк. 1900 г. № 1 и 2). О крайней путаницѣ, происходящей на урокахъ грамматики, сужу по наблюденію надъ дающими уроки по грамматикѣ.

I.

# Общія положенія о преподаваніи грамматики.

**Неосновательно изучать синтаксисъ раньше этимологіи. Изученіе фонетики должно предшествовать изученію морфологіи, а изученіе морфологіи — изученію синтаксиса. Концентрическій и поступательный, дедуктивный и индуктивный методы обученія грамматикѣ. Грамматическіе разборы.**

Многіе настаиваютъ, чтобы изученіе грамматики начиналось съ синтаксиса потому, что только предложеніе служитъ выраженіемъ мысли (сужденія), что предложеніе болѣе конкретно, чѣмъ слово, и, наконецъ, потому, что такъ называемыя служебныя слова (предлоги, союзы, мѣстоимѣнія, мѣстонарѣчія) не могутъ быть разсматриваемы внѣ предложенія, а знаменательныя слова (существительныя, прилагательныя, глаголы, нарѣчія) вполнѣ опредѣленное значеніе получаютъ лишь въ предложеніи. Всѣ эти соображенія, кромѣ того, что предложеніе конкретнѣе слова, не безосновательны, особенно послѣднее, однако, начинать изученіе грамматики съ синтаксиса не годится по слѣдующимъ причинамъ: 1) предложеніе гораздо труднѣе для изученія, чѣмъ слово; 2) знакомство съ морфемами, т. е. составными частями словъ (корнемъ, префиксомъ, суффиксомъ, основой, окончаніемъ) крайне необходимо для орѳографіи, болѣе необходимо, чѣмъ знаніе синтаксиса для пунктуаціи и, наконецъ, 3) что самое важное, опредѣленіе членовъ предложенія немыслимо безъ знакомства съ частями рѣчи и съ измѣняемыми формами словъ (падежами, согласованіемъ и спряженіемъ). Мысль объ изученіи синтаксиса раньше этимологіи возникла потому, что члены предложенія узнавались исключительно по однимъ вопросамъ. Подобное узнаваніе членовъ предложенія, какъ увидимъ ниже, односторонне, а потому не должно быть принимаемо въ соображеніе. Кромѣ того, въ нѣкоторыхъ случаяхъ оно ведетъ къ крайней сбивчивости *). Вопросы, ве-

*) Такъ, напримѣръ, если бы учащійся вздумалъ спросить учащаго, почему въ предложеніи: с ѣ р а я л о ш а д ь в е з е т ъ в о з ъ с ѣ н а подлежащимъ нельзя счи-

дущіе къ пониманію смысла предложеній, должны быть предлагаемы на урокахъ объяснительнаго чтенія съ самаго начала обученія. Если здѣсь ученикъ, при чтеніи фразы: „Я видѣлъ комету съ хвостомъ“, на вопросъ: о какомъ предметѣ говорится въ ней? — отвѣтитъ: „о кометѣ“, на вопросъ: что о ней говорится? — отвѣтитъ: „что она съ хвостомъ“, — то такіе вопросы и отвѣты можно признать вполнѣ умѣстными. Но если на урокѣ грамматики будутъ предложены эти вопросы, то учащійся, исходя изъ опредѣленій, что подлежащее есть предметъ (или главный предметъ), о которомъ говорится въ предложеніи, а сказуемое — то, что говорится о предметѣ, подлежащимъ назоветъ комету, а сказуемымъ — съ хвостомъ. Въ школѣ очень часто приходится встрѣчаться съ подобными отвѣтами, и въ этомъ, конечно, виноваты не ученики, отвѣчающіе такъ, какъ требуетъ здравый смыслъ, а составители грамматикъ и учителя, торопящіеся съ синтаксическимъ разборомъ предложеній и дающіе членамъ предложенія логическія, а не грамматическія опредѣленія. Изъ сказаннаго ясно, что изученіе морфологіи непремѣнно должно предшествовать синтаксису *).

---

тать словеснаго выраженія: сѣрая лошадь, — вѣдь, оно отвѣчаетъ на вопросъ: кто везетъ возъ сѣна, то учитель могъ бы выйти изъ затрудненія только съ помощью толкованія о зависимыхъ и независимыхъ словахъ, а это толкованіе возможно послѣ изученія этимологіи. Если бы учащійся спросилъ, почему сказуемымъ нужно считать одно слово, везетъ, а не цѣлое выраженіе везетъ возъ сѣна, то опять таки учителю пришлось бы прибѣгнуть къ помощи этимологіи, ссылаясь на то, что сказуемымъ нужно считать или одинъ личный глаголъ, или личный глаголъ въ связи съ именемъ. Если учащійся спроситъ, почему сѣна опредѣленіе, а не дополненіе, хотя и отвѣчаетъ на вопросъ чего, то и въ данномъ случаѣ нельзя обойтись безъ ссылки на ту же этимологію. Словомъ, безъ этимологіи не мыслимо объясненіе ни одного изъ членовъ предложенія.

*) Иначе смотритъ на это профессоръ Императорскаго Женскаго Педагогическаго Института Кульманъ. Онъ говоритъ: „Въ прежнее время грамматику проходили систематически, начиная звукомъ, продолжая словомъ и кончая предложеніемъ. Кое-гдѣ и теперь еще держится эта система расположенія матеріала, а въ учебникахъ грамматики она проводится довольно послѣдовательно. Защитники ея ссылаются между прочимъ на общепризнанное правило переходить при обученіи отъ простого къ сложному. Но дѣло въ томъ, что простота въ нашихъ глазахъ и простота въ пониманіи дѣтей совпадаютъ далеко не всегда. Такъ съ нашей точки зрѣнія наиболѣе простымъ элементомъ человѣческой рѣчи является звукъ, за нимъ по степени сложности слѣдуетъ отдѣльное слово и, наконецъ предложеніе. Для ребенка, мышленіе котораго по самой природѣ чуждо отвлеченностей, наиболѣе понятнымъ фактомъ будетъ рѣчь, а звукъ окажется самымъ труднымъ. Поэтому и нужно начинать съ предложенія и, по возможности, разсматривать всѣ грамматическія явленія въ рѣчи, а не отдѣльно, при чемъ матеріалъ слѣдуетъ располагать такими концентрами, въ каждый изъ которыхъ входили бы и синтаксическія и этимологическія понятія“.

Кульманъ старается опровергнуть лишь одно, и то сомнительное положеніе, что изученіе звуковъ для дѣтей труднѣе, чѣмъ изученіе предложеній. Кульманъ не принялъ во вниманіе указанныхъ выше соображеній, особенно послѣдняго, съ которымъ

Что касается фонетики, то, исходя изъ тѣхъ соображеній, изъ коихъ исходили сторонники изученія синтаксиса раньше этимологіи (въ составъ этимологіи, какъ она обыкновенно понимается составителями грамматикъ, входитъ морфологія и фонетика), должны будемъ дать ей мѣсто послѣ морфологіи. Если же станемъ на ту точку зрѣнія, что звукъ проще слова, что знакомство со звуками и ихъ переходомъ изъ одной группы въ другую необходимо для морфологіи, то должны будемъ признать неизбѣжнымъ изученіе фонетики раньше морфологіи.

Такъ какъ устная рѣчь съ фонетической стороны крайне неустойчива, измѣнчива и не такъ наглядна, какъ письменная, то при обученіи грамматикѣ, особенно въ начальной школѣ, должно брать литературную рѣчь въ письменномъ начертаніи. Во многихъ случаяхъ учащіеся только по начертанію и могутъ судить о принадлежности слова къ той или иной группѣ, напр. **въ глубь и вглубь въ даль и вдаль, по тому и потому** и т. д.

Въ настоящее время грамматическій матеріалъ обыкновенно сообщается такъ называемыми концентрическими кругами. На первомъ году учащіеся слышатъ и сами говорятъ, что столъ — предметъ, красивый — качество, писать — дѣйствіе. Въ слѣдующемъ году ихъ уже заставляютъ говорить, что столъ — имя существительное, красивый — имя прилагательное, писать — глаголъ. Еще черезъ годъ со словъ учителя и по грамматикѣ они учатъ, что имя существительное есть названіе всякаго предмета, существующаго въ мірѣ дѣйствительномъ и умственномъ (этимологія Говорова); что имя прилагательное есть такая часть рѣчи, которая показываетъ различные признаки предмета, какъ-то: качество его или принадлежность его другому предмету и т. д. (тамъ же). Относительно того, какъ изучать грамматику: поступательно или концентрическими кругами, отвѣтить трудно. Есть данныя и за концентры. Но если стать на мою точку зрѣнія, — обучать орѳографіи на первой ступени исключительно путемъ списыванія, на второй — путемъ списыванія и правилъ, не требующихъ знанія грамматики, и только на третьей — переходить къ орѳографическимъ правиламъ, основан-

---

ему, какъ противнику логическаго направленія въ грамматикѣ должно было бы считаться. Съ Кульманомъ можно согласиться, и то не вполнѣ, если признать его программу элементарной практической грамматики пригодной. Онъ предлагаетъ столь ничтожное количество синтаксическихъ знаній, что, собственно говоря, это нельзя даже считать синтаксисомъ. Но и при такой программѣ есть затрудненія: какъ, напримѣръ, объяснить подлежащее и сказуемое до ознакомленія съ этимологическими понятіями; какъ говорить о замѣнѣ придаточныхъ предложеній причастіями и дѣепричастіями до разсмотрѣнія этихъ этимологическихъ понятій.

нымъ на грамматикѣ, то въ концентрахъ никакой необходимости не будетъ. На третьемъ году, послѣ краткихъ свѣдѣній о звукѣ, слогѣ, словѣ, уареніи учитель приступаетъ къ морфологіи, т. е. къ тѣмъ грамматическимъ понятіямъ, которыя такъ необходимы для орѳографіи, а послѣ морфологіи къ синтаксису.

Поэтому въ расположеніи грамматическаго матеріала я и не придерживался концентрическихъ круговъ. Беру тотъ (грамматическій) матеріалъ, усвоеніе котораго нахожу наиболѣе необходимымъ, и располагаю его по поступательному методу.

Въ прежнее время, да и теперь еще въ большинствѣ случаевъ свѣдѣнія по грамматикѣ сообщаются такъ: учитель разъясняетъ грамматическое правило и заставляетъ заучить его по учебнику. Поступали и поступаютъ такъ потому, что это самый простой и легкій для учителя способъ преподаванія грамматики. Кромѣ того, думали, что „отъ разумнаго и яснаго толкованія правилъ самый разумъ учениковъ изощряется и не чувствительно готовится къ воспріятію высшихъ словесныхъ наукъ".

Въ настоящее время съ грамматической стороной языка стараются знакомить не по учебнику, а посредствомъ наблюденія надъ самимъ языкомъ. Такой способъ (индуктивный) изученія грамматики, лучше сказать, такое составленіе грамматики раціональнѣе дедуктивнаго. При индуктивномъ методѣ дѣти, съ помощью учителя, наблюдаютъ грамматическую сторону языка, дѣлаютъ выводы. Подобные выводы постепенно развиваютъ способность къ отвлеченіямъ, способность весьма важную при изученіи наукъ и въ жизни, и, такъ какъ эти отвлеченія дѣлаются изъ весьма ограниченнаго круга примѣровъ, то они въ то же время тѣсно связаны съ ними, а потому, такъ сказать, конкретны. Вслѣдствіе этого нѣтъ основанія опасаться за преждевременное развитіе отвлеченнаго мышленія у дѣтей, какъ опасались Я. Гримъ, Вурстъ и ихъ послѣдователи. И потомъ, вредно ли, въ самомъ дѣлѣ, раннее развитіе отвлеченнаго мышленія? Безъ него, вѣдь, невозможны занятія ни однимъ учебнымъ предметомъ. Развить способность къ отвлеченному мышленію — важнѣйшая задача школы.

При индуктивномъ методѣ преподаванія грамматики печатнымъ учебникомъ или совсѣмъ можно не пользоваться или же допустить его, какъ пособіе для повторенія того, что сдѣлано въ классѣ подъ руководствомъ учителя.

Совсѣмъ не пользоваться печатнымъ учебникомъ грамматики можно въ томъ случаѣ, когда есть возможность не только обработать грамматическій матеріалъ въ классѣ, но и записать его*). Въ

*) Само собой разумѣется, что подобный способъ изученія грамматики языка допустимъ въ рѣдкихъ случаяхъ и можетъ быть приведенъ въ исполненіе лишь опыт-

противномъ случаѣ разработанный въ классѣ матеріалъ усвоивается и повторяется учащимися по учебнику *).

Къ сожалѣнію, индуктивный способъ преподаванія грамматики (составленія грамматики) чрезвычайно труденъ и требуетъ со стороны учащаго и серьезныхъ знаній, и большого искусства, иначе онъ окажется менѣе полезнымъ.

Хотя преимущество индуктивнаго метода предъ дедуктивнымъ вполнѣ очевидно, но и при благопріятныхъ условіяхъ не всегда имъ можно пользоваться. Нужно замѣтить, что преподаваніе по индуктивному методу не только труднѣе для учителя, но и отнимаетъ больше времени. Между тѣмъ, въ нѣкоторыхъ случаяхъ грамматическія положенія таковы, что ихъ или трудно вывести, или нѣтъ надобности терять на нихъ много времени. Въ такихъ случаяхъ слѣдуетъ отдавать предпочтеніе дедуктивному методу.

Грамматику нужно преподавать такъ, чтобы учащіеся сознавали необходимость изученія ея, чтобы они видѣли, что безъ нея обойтись нельзя. Такъ, напримѣръ, послѣ труднаго и скучнаго усвоенія дѣленія звуковъ на группы на урокѣ грамматики, на урокахъ чтенія нужно показать, какъ важно это знаніе для правильнаго чтенія; на урокахъ письма нужно показать, какъ оно важно для правописанія. При соблюденіи этого условія учащіеся будутъ ясно видѣть и понимать то, чего теперь не видятъ и не понимаютъ тѣ, которые отрицаютъ необходимость изученія грамматики, подвергая ее не заслуженному остракизму.

*Твердо нужно помнить, что преподаваніе грамматики можетъ быть полезнымъ только въ томъ случаѣ, когда содержаніе для нея черпается изъ самаго языка, когда ея обобщенія (правила) служатъ строго логическимъ выводомъ изъ наблюденій надъ языкомъ, надъ его формами и ихъ значеніемъ, когда она, гдѣ только можно, сообщается не какъ готовая наука по учебнику, а выводится учащимися изъ наблюденій надъ языкомъ.*

---

нымъ и хорошо знающимъ свой предметъ учителемъ русскаго языка. Только такому учителю посильно составить совмѣстно съ учениками письменный учебникъ, который ничѣмъ не долженъ отличаться отъ продуманнаго и систематическаго печатнаго учебника. Если-же учитель не можетъ этого достигнуть, то лучше, конечно, пусть и не берется.

*) Нашъ извѣстный языковѣдъ Срезневскій совершенно изгонялъ изъ низшей школы учебники, особенно учебникъ по грамматикѣ, потому что въ послѣднемъ больше непонятнаго для дѣтей, чѣмъ въ другихъ учебникахъ. Учебникъ по грамматикѣ не будетъ непонятнымъ для дѣтей, если его положенія предварительно вывести изъ наблюденія надъ языкомъ. Усвоеніе же грамматики языка безъ печатнаго или записаннаго учебника должно быть въ концѣ концовъ болѣе шаткимъ и неопредѣленнымъ, чѣмъ усвоеніе какого-либо другого предмета, по причинѣ весьма понятной.

Для уроковъ грамматики необходимо имѣть двѣ тетради. Въ одной изъ нихъ дѣлаются разнаго рода грамматическія упражненія, въ другой записываются примѣры и выведенныя изъ нихъ правила. Словомъ, во второй тетради записывается то, что должно быть усвоено на память.

Каждый урокъ грамматики по индуктивному методу долженъ состоять изъ *повторенія предыдущаго урока и разработки новаго матеріала*. Послѣдняя должна состоять въ слѣдующемъ: *1) въ наблюденіи надъ той или иной группой фактовъ, 2) въ выводѣ изъ наблюденія, 3) въ подборѣ учениками соотвѣтствующихъ примѣровъ и записываніи ихъ, 4) въ разборѣ подобныхъ примѣровъ въ текстѣ, 5) въ соотвѣтственныхъ письменныхъ упражненіяхъ.*

Какъ вести разработку новаго матеріала, какъ вести записи выводовъ, видно будетъ изъ примѣрныхъ уроковъ, которые помѣщены ниже.

Для грамматическихъ выводовъ слѣдуетъ давать примѣры изъ прочитанныхъ статей, чтобы не было надобности останавливаться на объясненіи ихъ и этимъ отвлекать вниманіе учащихся отъ главной задачи урока (дѣлать грамматическій выводъ).

Еще одинъ вопросъ: можно ли давать грамматическіе разборы для письменныхъ упражненій? Подобныя упражненія въ большомъ ходу и у насъ, и за границей. Во французскихъ школахъ уже семилѣтнія дѣти пишутъ такой разборъ: Le — членъ простой, муж. рода, единств. числа, мальчикъ — имя нарицательное, муж. род. единств. числа; храбрый — прилагательное, качественное, муж. рода, единственнаго числа.

У насъ воспитанниковъ второго класса учительской семинаріи заставляютъ писать слѣдующіе разборы:

*Государева коляска остановилась у дворца Царицына сада:*

*Государева коляска* (логическое подлеж.: что?)

*Коляска* (граммат. подлеж.: что?)

*Государева* (объяснит. слово: чья?).

*Остановилась у дворца Царицына сада* (логическое сказ.: что сдѣлала?)

*У дворца* (объяснительное слово первой степени: гдѣ?)

*Царицына сада* (объяснительныя слова 2 и 3 степени: какого?)*).

Подобныя грамматическія упражненія приводятъ къ напрасной потерѣ времени учащимися и учащими; къ развитію отвращенія —

---

*) Этотъ разборъ представляетъ точную копію, снятую мною изъ тетради воспитанника второго класса Трофимова, представленной Иркутской учительской семинаріей на Парижскую выставку 1900 г.

у первыхъ писать, у второго исправлять, и къ навыку дѣлать орѳографическія ошибки *).

Грамматическія разборы должны быть устными, но никакъ не письменными. Да и устными нельзя злоупотреблять; особенно они излишни въ школахъ, гдѣ не изучаются иностранные языки. Злоупотребленіе грамматическими разборами ведетъ къ тому, что дѣти дѣлаютъ ихъ, не думая, а потому говорятъ нелѣпости.

Кто согласенъ съ тѣмъ, что грамматику нужно преподавать такъ, чтобы учащіеся сознавали необходимость того, что они учатъ, тотъ согласится, что грамматическіе разборы болѣе умѣстны на урокахъ иностранныхъ языковъ. Тутъ дѣти сразу видятъ, почему отъ нихъ требуютъ разборъ, и дѣлаютъ практическое примѣненіе разобранному.

---

*) Шереметевскій приводитъ такой образчикъ письменнаго грамматическаго разбора: „рѣбенокъ при оду му ро иди чес.“ Это обозначаетъ: ребенокъ — предметъ одушевленный, мужескаго рода, единственнаго числа.

# II.

# Что и какъ должно быть сообщено по грамматикѣ.

## А.

## Звуки.

Въ своей брошюрѣ: „Обученіе грамматикѣ русскаго литературнаго языка“ я доказывалъ, что при начальномъ обученіи грамматикѣ нужно различать не тотъ звуковой составъ словъ, который распознается слухомъ, а тотъ, который обозначенъ буквами общепринятаго письма, и что поэтому крайне неудобно говорить о звукахъ отдѣльно отъ ихъ письменныхъ знаковъ; что, такъ какъ у грамотныхъ людей звуки и ихъ письменныя обозначенія тѣсно и неразрывно связаны, то и не слѣдуетъ заботиться о томъ, чтобы эта связь была разорвана; что волей-неволей нужно мириться съ тѣмъ, чтобы школьная грамматика была наукой о формахъ языка не въ томъ видѣ, въ какомъ онѣ представляются нашему слуху, а въ томъ, въ какомъ закрѣплены на письмѣ. Такой взглядъ былъ высказанъ подъ вліяніемъ слѣдующихъ соображеній: 1) Звуковой составъ словъ даже въ общепринятомъ литературномъ произношеніи крайне неустойчивъ и трудно уловимъ слухомъ *). 2) Если при прохожденіи грамматики имѣть въ виду звуковой составъ устныхъ

*) Профессоръ Брандтъ находитъ, что въ литературномъ русскомъ языкѣ каждый согласный звукъ имѣетъ троякое произношеніе: твердое, среднее и мягкое, напримѣръ звукъ *р* въ словѣ р о в ъ имѣетъ твердое произношеніе; въ словѣ р в и — среднее; въ словѣ р е в е н ь — мягкое. Звукъ *а* въ словѣ д а р ъ отличается отъ звука *а* въ словѣ д а н ь: въ первомъ онъ широкъ, потому что за нимъ слѣдуетъ твердый согласный $р^{ъ}$; во второмъ узокъ, потому что за нимъ слѣдуетъ мягкій согласный $н^{ь}$.

Въ противоположность мнѣнію Брандта, видящаго въ словахъ рѣзкое различіе между звуковымъ и буквеннымъ составомъ ихъ, въ послѣднее время высказывается взглядъ о близости звуковъ нашего языка къ нашей азбукѣ. По этому воззрѣнію, буквы: **я, е, ѣ, ё, ю, и, (і), щ, ч, щ** не обозначаютъ звуковъ: *йа, йэ, йэ, йо, йу, йи, тс, тьш, штьш,* — это есть особые неразложимые звуки; если и можно допустить, что буквы: **я, е, ѣ, е, ю** въ началѣ слога обозначаютъ звуки, близкіе звукамъ *йа, йэ* и т. д., то ни въ коемъ случаѣ нельзя говорить, что эти буквы послѣ согласныхъ обозначаютъ звуки: *а, э, о, у.*

словъ, то нужно очень многое совершенно измѣнить и передѣлать. Такъ, напримѣръ, пришлось бы говорить, что существительныя мужескаго рода оканчиваются не на *ъ* и *ь*, а на согласные звуки: *п, к, х, ш, с, ф* и другіе: нош (ножъ), лоп (лобъ), кроф (кровь), глас (глазъ), столп (столпъ) и столп (столбъ), трут (трутъ) и трут (трудъ) и т. п., а слова женскаго рода на *а*: вода, пулʲа и на мягкіе согласные звуки: костʲ, дочʲ, дверʲ и т. д. Слѣдовательно, постоянно нужно было бы держать въ головѣ и звуковой составъ слова и буквенный, часто совершенно не совпадающій съ звуковымъ. Кромѣ того, нужно было бы говорить, что въ именахъ существительныхъ муж. рода именительный и звательный падежи единственнаго числа не имѣютъ окончанія и представляютъ собой одну лишь основу.

Высказанный взглядъ пришлось измѣнить по слѣдующимъ соображеніямъ: 1) хотя несоотвѣтствіе между звуковымъ составомъ словъ и ихъ орѳографіей и представляетъ затрудненія и неудобства, но изъ-за этого не слѣдуетъ жертвовать сообщеніемъ настоящихъ грамматическихъ свѣдѣній объ языкѣ; 2) теперь въ моей „Методикѣ письма“ указано, какъ обучать орѳографіи безъ помощи грамматики на первыхъ ступеняхъ обученія, и что нужно сообщить изъ области грамматики, чтобы закончить весь курсъ обученія орѳографіи, а потому съ полной увѣренностью можно признать совершенно неосновательнымъ господствующее воззрѣніе, что съ обученіемъ грамматикѣ нужно торопиться изъ-за орѳографіи. Такъ какъ моя „Методика письма“ устраняетъ главнѣйшую причину, изъ-за которой очень рано приступаютъ къ изученію грамматики, то есть полная возможность отодвинуть изученіе ея какъ можно дальше, къ тому времени, когда учащіеся вполнѣ уже овладѣютъ орѳографіей, когда сдѣлаются способными къ воспріятію грамматическихъ свѣдѣній. Это допустимо на 4 или 5 году ученія, т. е. тогда, когда можно уже знакомить съ грамматической стороной языка безъ всякаго отношенія его къ орѳографической.

Теперь перейдемъ къ разсмотрѣнію звуковъ русскаго литературнаго языка.

Чтобы учащіеся составили вполнѣ ясное представленіе о звукахъ, о раздѣленіи ихъ на группы и объ отношеніи звуковъ русскаго литературнаго языка къ азбукѣ, учитель поступаетъ такъ: заставляетъ учащихся записать въ тетрадяхъ рѣчь, въ которой были бы всѣ звуки русскаго литературнаго языка, хотя бы такую, искусственно придуманную съ этою цѣлью:

*„Платонъ Вулынъ, Эмма Вязева, Людовикъ Іосифовичъ Сергѣевскій ѣхали въ фаэтонѣ, въ который была запряжена пара бѣлыхъ лошадей. На Вулынѣ былъ высокій черный цилиндръ; на*

*Эммѣ широкая шляпа съ голубыми и фіолетовыми цвѣтами, на Сергѣевскомъ кожаный картузъ. Ихъ кучеръ Ѳёдоръ Елкинъ повернулъ въ тѣсный переулокъ. Вдругъ щёки у него сильно покраснѣли, когда имъ встрѣтился убогій и хилый старичокъ Ѳома Юдинъ, несшій въ цыновкѣ огромную щуку*".

Прежде чѣмъ заставить учащихся разложить слова на звуки, учитель говоритъ, что звуки, которые произносятся такъ: *пъ, лъ* и и т. д., онъ будетъ обозначать одной буквой *п л* и т. д.; тѣ же звуки, которые произносятся такъ: *пь, ль* и т. д., онъ будетъ обозначать такимъ образомъ: *п', л'* и т. д.

Ученики разлагаютъ слова на звуки, учитель обозначаетъ ихъ буквами; на доскѣ должно получиться слѣдующее *):

*п, л, а, т, о, н, в, у, ы, э, м,*
*і ѳ*
*в', я, з', е, л', ю, д, и, к, с', ф*
*б', ч, ё, р', г', к', й, х, н'*
*р, б, з, ж', ш, д', с, ч', ц', м', ш'*
*ѳ'*
*г, ф', ж, т', п', щ', h, h', х', ц, щ.*

Учитель заставляетъ учащихся произносить звуки, записанные на доскѣ, и обращать вниманіе, какъ каждый изъ нихъ произносится. Тѣ звуки, которые произносятся открытіемъ одного лишь рта, безъ участія губъ и языка, онъ записываетъ въ одной строкѣ; тѣ, которые съ помощью губъ, въ другой, и тѣ, которые съ помощью языка, — въ третьей.

На доскѣ получится:

1) *а, о, у, ы, э, я, ё, ю, и (і), е (ѣ)*
2) *п, в, м, в', ф (ѳ), б', б, м', ф' (ѳ'), п'*
3) *л, т, н, з', л', д, к, с', ч. р', г', к',*
*й, х, н', р, з, ж', щ, д', с, ч', ц', ш',*
*г, ж, т', щ', h, h', х', ц, щ.*

Учитель говоритъ, ученики записываютъ: звуки, произносимые съ помощью одного лишь раскрытаго рта, называются *гласными,* съ помощью губъ или языка *согласными.*

---

*) При встрѣчѣ со слогами: *йа, йо, йу, йи, йэ* учитель показываетъ учащимся, что эти слоги обозначаются тѣми же буквами, что и звуки: *я, е, ю, и, е,* й выписываетъ ихъ въ сторонѣ, такъ какъ ихъ нельзя считать звуками: это скорѣе слоги, состоящіе изъ согласнаго *й* и гласныхъ *а, о, у, и, э.* Когда учащіеся дойдутъ до разложенія словъ: *когда* и *убогій,* — учитель указываетъ, что въ русской азбукѣ нѣтъ буквы, соотвѣтствующей звуку, обозначаемому въ латинскомъ алфавитѣ буквой **h**, что этотъ звукъ обозначается тою же буквою, что и звукъ *г* (произносится, какъ греческое γ).

Обращая вниманіе на ротъ учителя, произносящаго отчётливо фразу: „На-дя Ко-нёва позвала Му-сю Ры-си-ну и Элеонору Зыбину", учащіеся должны прійти къ выводу, что звуки: *а, о, у, ы, э* произносятся широкимъ раскрытіемъ рта, а звуки *я, ё, ю, и (і), е (ѣ)* узкимъ.

Учитель говоритъ, ученики записываютъ: гласные, произносимые широкимъ раскрытіемъ рта, называются широкими гласными, узкимъ — узкими. Изъ мягкихъ гласныхъ только звуки: *е, и (і)* начинаютъ слова: имя, ива, Іоаннъ, Іосифъ, іерей, епиграмма (произноси *е* какъ узкое *э*). Мягкіе звуки: *я, ё, ю, е (ѣ)* въ русскихъ словахъ всегда сочетаются съ согласнымъ *й*, если почему либо не могутъ сочетаться съ другимъ согласнымъ; въ этомъ случаѣ они изъ узкихъ обращаются въ широкіе: яма-йама, ёлка-йолка, юла-йула, ели-йэли, знаніе-знанійэ, шью-шьйу. Напротивъ мягкій *и* рѣдко встрѣчается съ предшествующимъ й: ихъ-йихъ, имъ-йимъ.

Переходя къ губнымъ согласнымъ, учитель замѣчаетъ, что всѣ они могутъ произноситься твердо и мягко, чего нельзя сказать про язычные, изъ которыхъ *й* имѣетъ одно лишь произношеніе, кромѣ того въ звукахъ: *ц, ж, ч, ш, щ* трудно различается твердость и мягкость; *ц, ж, ш* болѣе склоняются къ твердымъ, а *ч* и *ш* къ мягкимъ. На твердость и мягкость этихъ звуковъ слѣдуетъ указать потому, что въ письмѣ они сочетаются съ твердыми и мягкими гласными. Если не по своей природѣ, то подъ вліяніемъ аналогіи они кажутся намъ то твердыми, то мягкими.

Заставляя учащихся произносить язычные звуки, учитель приводитъ ихъ къ сознанію, что при произнесеніи однихъ *) *н, н', л, л', д, д', т, т', з, з', с, с', ц, ц')* языкъ направляется къ зубамъ, другихъ — *(й, ж, ж', ч, ч', ш, ш', щ, щ')* къ небу, третьихъ *(h, h', х, х', г, г', к, к')* къ гортани, почему первые называются зубными, вторые — небными, третьи — гортанными. Есть для нихъ еще разныя другія названія (передне-язычные или передне-небные, средне-язычные или средне-небные, задне-язычные или задне-небные), но приведенныя выше слѣдуетъ признать болѣе удобными, такъ какъ они кратки и общеприняты.

Произнося звуки: *б—п, в—ф, д—т, з—с, ж—ш* учащіеся должны прійти къ заключенію, что одни изъ нихъ: *б, в, д, з, ж* должны быть названы *звонкими*, а другіе: *п, ф, т, с, ш — глухими.*

Знаніе, какіе изъ согласныхъ могутъ быть произносимы про-

---

*) Когда учащіеся дойдутъ до звуковъ *р* и *р'*, учитель говоритъ, что это особые звуки, произносимые дрожаніемъ кончика языка.

тяжно, какіе мгновенно, практическаго значенія для учащихся не имѣетъ, а потому и не стоитъ давать его.

Говорить о сложности звуковъ: *ц, ч, щ* тоже не стоитъ въ виду того, что вопросъ споренъ; разложить ихъ на простые звуки мы не можемъ: нельзя утверждать, какъ это дѣлаютъ, будто *ц = тс, ч = т'ш, щ = шт'ш.* Подобнымъ образомъ можетъ разлагать эти звуки только тотъ, у кого на родномъ языкѣ ихъ нѣтъ. Иностранные ученые разложили ихъ, а русскіе некстати послѣдовали за ними. Нужно также сказать, что звуки: *ж, ч, ш, щ* называются шипящими, звуки: *з, с, ц* — свистящими, звуки: *м, н* — носовыми, звуки: *л, р* — плавными. Изученіе звуковъ можно закончить подсчетомъ ихъ. Изъ подсчета должно оказаться, что всѣхъ звуковъ въ русскомъ языкѣ болѣе или менѣе явственно распознаваемыхъ нашихъ слухомъ 53; изъ нихъ гласныхъ 10, согласныхъ 43 (губныхъ 10, язычныхъ 33). Изъ губныхъ всѣ парные, т. е. могутъ произноситься твердо или мягко; изъ язычныхъ 16 парныхъ, 1 непарный *(й).*

Подсчетъ звуковъ естественнымъ образомъ долженъ заинтересовать учащихся, какимъ образомъ для обозначенія ихъ на письмѣ мы обходимся гораздо меньшимъ числомъ буквъ (всего 31, такъ какъ **ъ** и **ь** *звуковъ не обозначаютъ*, а *буквы:* **і, ѳ, ѣ** обозначаютъ тѣ же звуки, что и буквы: **и, ф, е**).

Если учащіеся сами не догадаются, учитель объясняетъ, что посредствомъ 31 буквы и 2 знаковъ — твердаго и мягкаго (ъ, ь) 53 звука можно обозначить по слѣдующей причинѣ: въ нашемъ языкѣ согласные твердые сочетаются только съ широкими гласными, а мягкіе только съ узкими, а потому по гласной буквѣ можно узнать, какъ должно прочесть согласную букву — твердо или мягко (Надя) *). Въ виду этого для 43 согласныхъ звуковъ, изъ которыхъ 42 парныхъ и 1 непарный, нужно всего 22 буквы (21 для парныхъ и 1 для непарнаго *й*), но такъ какъ для парнаго звука *h* въ нашей азбукѣ нѣтъ особой буквы, то мы ограничиваемся 21 буквой. Если нельзя обозначить твердаго или мягкаго произношенія согласной посредствомъ гласной, тогда пользуются знаками: **ъ и ь** (конь, законъ, даръ, царь, объяснить, объёмъ, лью, бью, пью). Пять согласныхъ звуковъ съ предшествующимъ *й* обозначаются тѣми же пятью буквами, которыя служатъ для обозначенія пяти мягкихъ. Такимъ образомъ, 31 буквой и 2 знаками, не имѣющими звукового значенія, мы обозначаемъ 53 звука. Лишни въ нашемъ алфавитѣ буквы: **і, ѣ, ѳ.**

*) По этой причинѣ широкія гласныя принято называть твердыми гласными, а узкія — мягкими.

Послѣ этого учащіеся сами должны быть въ состояніи указать, какое значеніе имѣетъ каждая буква (а именно: каждая согласная, кромѣ **й**, обозначаетъ по два звука — твердый и мягкій; каждая гласная, послѣ согласной, кромѣ своего звукового значенія, указываетъ еще, какъ должно произнести согласную; мягкія гласныя, кромѣ того, могутъ обозначать йотованные звуки: *йа, йо, йу, йи, йэ;* знаки: **ъ, ь** обозначаютъ твердое или мягкое произношеніе согласной; буквы: **и** и **і, е** и **ѣ, ф** и **ѳ** имѣютъ по одному значенію, напротивъ буква **г** — четыре *γ, γ', h, h'*).

Чтобы учащимся стало понятнымъ, почему **ъ** и **ь** употребляются для обозначенія твердаго или мягкаго произношенія согласныхъ, почему существуютъ въ нашей азбукѣ буквы ненужныя для нашего языка, почему въ нѣкоторыхъ словахъ (ротъ, лобъ, пень, день) могутъ исчезать гласные звуки, почему на мѣстѣ нѣкоторыхъ гласныхъ появляются носовые согласные (на-**ду**-тый, на-**дм**-енный, за-**пя**-тая, за-**пн**-уться), почему одни и тѣ же слова (напримѣръ: языкъ, руки, дубъ, вѣра, лѣсъ) въ славянскихъ языкахъ и нарѣчіяхъ произносятся различно, необходимо знакомить ихъ съ древне-цер.-слав. азбукой. Изъ этого ознакомленія они должны вынести: 1) **ъ** употребляется для обозначенія твердости согласныхъ потому, что въ др.-цер.-сл. азбукѣ онъ обозначалъ твердый гласный, а **ь** употребляется для обозначенія мягкости потому, что онъ обозначалъ мягкій гласный; 2) буквы: **і, ѣ, ѳ** употребляются изъ слѣпого подражанія др.-ц.-сл. азбукѣ (учитель дополняетъ, что въ эту азбуку буквы: **і** и **ѳ** внесены изъ подражанія греческой, а буква **ѣ**, вѣроятно, обозначала иной звукъ, чѣмъ *е*); 3) въ словахъ: ротъ, лобъ, день и т. п. могутъ выпадать гласные потому, что въ др.-ц.-сл. языкѣ въ нихъ находились глухіе гласные; *ъ, ь;* 4) на мѣстѣ нѣкоторыхъ гласныхъ появляются носовые согласные потому, что въ томъ языкѣ, отъ котораго произошли славянскіе языки, были носовые гласные: *ом* или *он, ем* или *ен* (читай *е* безъ *й*); въ словахъ: дуть, языкъ, дубъ, звукъ, рука, время, сѣмя, запятая, начало и т. п. были эти носовые звуки; въ немногихъ словахъ русскаго языка они сохранились и до настоящаго времени: сѣмени, стремени, имени, запнуться, запонка, начинать, звонъ, звонкій, а польскій языкъ сохранилъ ихъ почти цѣликомъ, почему въ немъ: ензыкъ, домбъ, зомбъ, ренка и т. п. 5) Буква **ѣ**, нужно думать, когда-то имѣла особое значеніе, чѣмъ буква **е**, — это видно изъ того, что слова съ нею въ славянскихъ языкахъ произносятся различно (вѣра въ велико-русскомъ, віра въ малорусс., вяра въ польскомъ).

Чтобы учащіеся лучше сохранили въ памяти представленіе о различіи между гласными русскаго и др.-ц.-сл. языковъ, учитель заставляетъ записать табличку тѣхъ и другихъ:

| русскія гласныя: | др.-ц.-сл. гласныя: |
|---|---|
| а, о, у, ы, э | а, о, у, ы, ъ, ѫ, ѧ |
| я, ё, ю, и (і), е (ѣ) | ꙗ, —, ю, и, є, ѣ; ь, ѭ, ѩ |

Въ русскомъ языкѣ сравнительно съ др.-ц.-сл. нѣтъ 2 глухихъ гласныхъ и 4 носовыхъ, а въ др.-ц.-слав. сравнительно съ русскимъ нѣтъ мягкаго *е* и твердаго *э*. Остальные гласные одинаковы.

Ученіе о звукахъ можно закончить указаніемъ на разницу между названіемъ буквы и ея звуковымъ значеніемъ, такъ, напр. буква **б** въ русск. языкѣ называется **бе**, въ др.-ц.-сл. **буки**, но въ томъ и другомъ она обозначала два звука: или бъ или бь. Слѣдуетъ пріучать учащихся называть буквы по ихъ звуковому значенію: *б, в, г, д* и т. д., при чемъ названія должны быть средними между твердымъ и мягкимъ произношеніями.

Для закрѣпленія полученныхъ о звукахъ свѣдѣній нужно дать учащимся переписать какую-нибудь статейку и заставить ихъ выписать подъ цифрами: 1) гласные твердые, 2) гласные мягкіе, 3) губные твердые, 4) губные мягкіе, 5) зубные твердые и 6) зубные мягкіе, 7) небные твердые и 8) небные мягкіе, 9) гортанные твердые, 10) гортанные мягкіе, 11) согласные звонкіе, 12) согласные глухіе.

Потомъ необходимо привести примѣры, на основаніи коихъ учащіеся пришли бы къ заключенію, что при стеченіи согласныхъ, твердые согласные уподобляются твердымъ, мягкіе — мягкимъ, звонкіе — глухимъ, глухіе — звонкимъ, что звонкіе въ концѣ словъ переходятъ въ глухіе *), что гортанные и зубные *(д, т, з, с, ц)* могутъ переходить въ небные (Богъ — Боже, другъ — друзья, человѣкъ — человѣческій, духъ — душа, грѣхъ — грѣшный, свѣтить — свѣча, судить — сужу, мазать — мажу, отецъ — отеческій, писать — пишу).

Въ переписанной статьѣ учащіеся должны отмѣтить всѣ эти фонетическія явленія.

Б.

## Слова и слоги.

Отъ звуковъ нужно перейти къ словамъ. Чтобы учащіеся уяснили себѣ разницу между звукомъ и словомъ, учитель съ одной стороны доски пишетъ такіе звуки и звукосочетанія, съ которыми мы не соединяемъ никакого значенія, никакого представленія; съ другой такіе звуки и звукосочетанія, съ которыми соединяемъ извѣстное представленіе:

*) Подробнѣе объ этомъ говорится въ I ч. „Методики".

| | |
|---|---|
| ы, ю, батра, шатьло | Я (пишу), Э (названіе одного изъ французскихъ городовъ), труба, лошадь. |

Звуки или звукосочетанія, съ которыми мы соединяемъ какое либо представленіе, перестаютъ быть для насъ простыми звуками и становятся словами.

Учитель заставляетъ сказать нѣсколько словъ, записать ихъ на доскѣ и въ тетрадяхъ, обратить вниманіе, сколько требуется выдыханій для произнесенія каждаго слова; каждую часть слова, произнесенную однимъ выдыханіемъ, отдѣлить вертикальной чертой. Послѣ этого учащіеся должны сдѣлать выводъ, что часть слова, произнесенная однимъ выдыханіемъ, состоитъ или изъ одного гласнаго звука или же сложена изъ двухъ или нѣсколькихъ звуковъ, почему и называется слогомъ, складомъ. Учитель заставляетъ обратить вниманіе, какое мѣсто занимаетъ гласный звукъ въ слогѣ по отношенію къ согласнымъ. Послѣ этого записывается: если слогъ кончается гласнымъ звукомъ, то называется открытымъ, если согласнымъ, то закрытымъ.

Дальше учитель требуетъ прислушаться, съ одинаковымъ ли напряженіемъ мы произносимъ слоги въ словахъ. Легко замѣтить, что одинъ изъ слоговъ произносится съ большимъ напряженіемъ. Слогъ, произносимый съ большимъ напряженіемъ голоса, называется ударнымъ, съ меньшимъ — неударнымъ.

Учитель записываетъ слова на доскѣ и требуетъ указать ихъ значеніе:

| | |
|---|---|
| замо́къ — за́мокъ | го́ловы — головы́ |
| му́ка — мука́ | бо́роны — бороны́ |
| хлѣ́ба — хлѣба́ | бо́роды — бороды́ |

На основаніи приведенныхъ примѣровъ дѣлается выводъ, что благодаря перемѣнѣ ударенія можно мѣнять значеніе слова.

Изъ примѣровъ: во́лосъ, волоса́, вода́, во́ды, часъ, часы́, яйцо́, я́йца, пе́рья, перо́ и т. п., учащіеся должны сдѣлать выводъ, что неударные гласные могутъ переходить въ другіе гласные, близкіе къ нимъ по произношенію.

Послѣ этого необходимо заставить учащихся переписать статью, раздѣлить въ ней слова на слоги, обозначить ударные слоги, указать подвергшіеся измѣненію гласные вслѣдствіе того, что на нихъ не падаетъ удареніе.

В.

## Морфемы и части рѣчи.

Отъ ученія о звукахъ и буквахъ грамматики переходятъ къ ученію о частяхъ рѣчи. Восьми-девятилѣтнимъ дѣтямъ говорятъ, что въ русскомъ языкѣ есть девять частей рѣчи: имя существительное, имя прилагательное и т. д., что имя существительное есть названіе всякаго предмета, существующаго въ мірѣ дѣйствительномъ и умственномъ, и что оно (имя существительное) измѣняется по числамъ и падежамъ, что имена существительныя бываютъ чувственныя и умственныя, общія и частныя, а общія въ свою очередь бываютъ собирательныя и вещественныя (см. грамматику Говорова). Вмѣсто того, чтобы говорить о столь недоступныхъ дѣтскому пониманію грамматическихъ категоріяхъ, гораздо лучше знакомить дѣтей съ той стороной языка, которая подлежитъ конкретному наблюденію, которая вводитъ въ пониманіе его строя и значенія каждой составной его части.

На первыхъ порахъ наиболѣе легко и доступно изъ области морфологіи то, что дано въ моей „Методикѣ письма“; при систематическомъ прохожденіи грамматики о томъ же (т. е. о морфологическихъ частяхъ словъ) остается сказать подробнѣе.

На морфемахъ и ихъ значеніи нужно остановиться какъ можно дольше, потому что въ этомъ главнымъ образомъ и состоитъ задача той части грамматики, которая называется морфологіей. Это вводитъ въ пониманіе строя словъ и часто избавляетъ учителя отъ излишнихъ толкованій и остановокъ при объяснительномъ чтеніи. Чѣмъ меньше учитель останавливается на объясненіяхъ отдѣльныхъ словъ, выраженій, предложеній, тѣмъ лучше, тѣмъ успѣшнѣе онъ можетъ достигать другихъ цѣлей, которыя неотдѣлимы отъ сознательнаго чтенія, почему разумное изученіе грамматики можетъ оказать большую услугу сознательному чтенію.

### 1. Корень.

Изученіе морфемъ должно начать съ корня. Учитель даетъ нѣсколько корней и заставляетъ образовать отъ нихъ слова:

| **лѣс,** | **вѣс,** | **гроз,** | **торг** |
|---|---|---|---|
| лѣсъ | вѣсы | гроза | торгъ |
| лѣсной | вѣсовщикъ | грозовой | торговать |
| лѣсничій | вѣсить | грозить | торговецъ |
| лѣсистый | повѣсить | грозный | торговля |
| лѣсникъ | подвѣсить | | торговый |
| лѣсниковъ | перевѣсить | | |

Дальше пишутся слова съ измѣненнымъ нѣсколько корнемъ:

| | | | |
|---|---|---|---|
| лѣшій | вѣшать<br>вѣшалка | угрожать | торжище |

Учитель предлагаетъ образовать слова отъ такихъ корней, которые подвергаются очень большимъ измѣненіямъ при образованіи отъ нихъ словъ:

| | | | |
|---|---|---|---|
| **зов (зыв, зв)** | **гиб (гб, г)** | **соп (сп, со)** | **ход (хож, хаж,** |
| **зо**ву | сги**б**ать | **со**пѣть | **шес** изъ **шед, шед** |
| **зв**ать | со**гб**енный | **сп**ать | изъ **хед, шё, ш)** |
| при**зыв**ать | согнуть | **со**нъ (изъ сопнъ) | **ход**ить, **хож**у |
| | | | **хаж**ивать, **шес**твіе |
| | | | **шёл**ъ, **шл**а |

Послѣ этого записываются слова, у которыхъ корни созвучны, но значеніе ихъ совершенно различно: **гор**-а, **гор**-е, **гор**-ло, **гор**-ѣть.

Изъ разсмотрѣнныхъ примѣровъ учащіеся должны сдѣлать выводъ: 1) корень есть такая морфема, которая заключаетъ въ себѣ главное значеніе слова, его суть; 2) слова, образованныя отъ одного и того же корня, сохраняютъ смысловую связь съ однокоренными; 3) какимъ бы рѣзкимъ измѣненіямъ корень ни подвергся, но между словами, происходящими отъ него, смысловая связь остается (**ход**ить, **шл**а); 4) напротивъ полное созвучіе корней въ словахъ, разныхъ по значенію, не можетъ служить указаніемъ, что они происходятъ отъ одного и того же корня.

Тутъ можно сдѣлать слѣдующее примѣчаніе: такъ какъ различавшіеся раньше по произношенію звуки *е* и *ѣ* теперь отожествились, то нѣкоторые корни сдѣлались созвучными (**лѣ**то — **ле**тать, **мѣл**ъ — **мел**кій, **вѣр**а — **вер**ея, **вѣс**ть — **вес**ти).

Учитель заставляетъ писать слова: **бѣг**лецъ, **ѣд**а, **иг**о, **игл**а, **ив**а, **ад**ъ, **гон**ю, **гн**ать, раз**нос**чикъ, из**воз**чикъ, **столк**новеніе, **страх**ъ, **встрѣч**а; **бить**, **бью**, **пить**, **пью**, **лить**, **шить**, **сѣ**ять, **вѣ**ять, **рѣ**ять, **бой**, **рой**, **слой**, **клей**; **город**ъ, **золот**о, **голов**а, **борон**а, **бород**а, **солом**а, **хворост**ъ; **молок**о, **серебр**о, **берег**ъ, **пелен**а.

Въ этихъ словахъ отыскиваются корни, подчеркиваются, и дѣлается выводъ: корни большею частью состоятъ изъ одного слога (закрытаго или открытаго), при чемъ гласный звукъ сопровождается однимъ или нѣсколькими согласными, но не болѣе, чѣмъ 5; иногда гласный звукъ выпадаетъ и корень становится безгласнымъ; рѣдко корни бываютъ *двусложными,* въ послѣднемъ случаѣ въ нихъ по обѣимъ сторонамъ звуковъ *р* и *л* находятся гласные *о* или *е* (городъ, голодъ, золото, серебро и др.).

При этомъ не мѣшаетъ добавить, что русскимъ *оро, оло, ере, еле* между двумя согласными въ др.-ц.-слав. языкѣ соотвѣтствуютъ *ра, ла, рѣ, лѣ* (при чемъ *лѣ* иногда встрѣчается вм. *оло*), вслѣдствіе чего русскія слова съ двусложнымъ корнемъ обращаются въ др.-ц.-сл. яз. въ слова съ односложнымъ корнемъ: градъ, злато, глава, брада, хврастъ, млѣко, срѣбро, брѣгъ, плѣнъ. Изъ того, что въ нашемъ языкѣ есть слова: голова — глава, сторона — страна, борозды — бразды (правленія), волочить — влачить, голосъ — гласъ, голосить — гласить, ворота — врата, дерево — древо, здоровье — здравіе, горожанинъ — гражданинъ, сторожъ — стражъ, сторонникъ — странникъ, хоромы — храмы, волость — власть, вередъ — вредъ, норовъ — нравъ, учащіеся должны сдѣлать заключеніе, что слова эти употребляются нами въ русской и др.-ц.-сл. формахъ, но съ различіемъ въ значеніи (нужно указать какимъ). Нѣкоторыя слова употребляются только въ др.-ц.-слав. формѣ: Владимиръ, владыка, владычествовать, властвовать, владѣть, властелинъ, властитель, власяница, возбранять, брань (война), возвратить, главный, гласный, глашатай, злонравіе, храбрый.

Ученіе о корнѣ учитель долженъ закончить требованіемъ выбрать изъ переписанной статьи: 1) односложные корни, 2) корни съ выпавшимъ гласнымъ звукомъ, 3) двусложные корни *).

## 2. Измѣняемыя части рѣчи.

Дальше слѣдовало бы перейти къ разсмотрѣнію остальныхъ морфемъ: суффикса, префикса, основы и окончанія; но этого нельзя сдѣлать потому, что въ словѣ они имѣютъ иное значеніе, чѣмъ корень. Корень есть лишь зачатокъ, зародышъ слова; корень есть нѣчто безформенное, неизвѣстно что называющее — предметъ, признакъ или дѣйствіе. Только суффиксъ и окончаніе придаютъ слову вполнѣ опредѣленный обликъ — дѣлаютъ его или существительнымъ (т. е. словомъ, называющимъ предметъ), или прилагательнымъ (т. е. словомъ, называющимъ признакъ), или глаголомъ (т. е. словомъ, называющимъ дѣйствіе). Исключеній, когда по суффиксу и окончанію нельзя опредѣлить, къ какой изъ указанныхъ категорій нужно отнести слово (течь, печь, знать, столовая и т. п.), не слѣдуетъ принимать въ расчетъ. Префиксы приставляются только къ словамъ, вполнѣ уже оформившимся. Въ виду указаннаго обстоятельства считаю цѣлесообразнымъ, прежде чѣмъ перейти къ разсмотрѣнію суффиксовъ, префиксовъ, основъ и окончаній, дать понятіе о словахъ, называющихъ предметы (существительныхъ), о словахъ, на-

*) Нахожденію корней въ словахъ можетъ помочь „Сравнительный словарь“ Горяева.

зывающихъ числа (числительныхъ), о словахъ, называющихъ признаки (прилагательныхъ), о словахъ, называющихъ дѣйствія (глаголахъ), а также и о словахъ, называющихъ признаки качествъ и дѣйствій (нарѣчіяхъ), оставляя пока въ сторонѣ мѣстоименія и мѣстонарѣчія, такъ какъ они составляютъ особую группу словъ, а тѣмъ болѣе предлогъ, союзъ и междометіе, мѣсто которыхъ въ свое время будетъ указано.

Преподавателю заблаговременно нужно позаботиться, чтобы возможно лучше разобраться въ этомъ крайне трудномъ и запутанномъ вопросѣ. Одни требуютъ, при опредѣленіи частей рѣчи, принимать во вниманіе лишь внѣшніе признаки, другіе одно только значеніе ихъ, третьи и то и другое. — Въ своей статьѣ „Обученіе грамматикѣ рус. литер. яз.“, напечатанной въ „Рус. шк.“ за 1902 г. № 10, стр. 222, я говорилъ о необходимости раздѣленія *измѣняемыхъ частей рѣчи* на основаніи ихъ окончаній и значенія, а *неизмѣняемыхъ* на основаніи одного только значенія. Проф. Богородицкій, исходя изъ того соображенія, что существительныя, управляемыя другимъ существительнымъ (напр., книга въ переплетѣ), выполняютъ при немъ функцію прилагательнаго, думаетъ, что „при опредѣленіи частей рѣчи нельзя ограничиваться одной семасіологической стороной, необходимо указать и на формальныя особенности“ („Очерки“, стр. 279). Это вѣрно. Съ другой же стороны, о принадлежности словъ: долгорукій, гладкій, безухій, петровъ, сидоровъ, течь, печь, знать, тепло, право, добро и др. къ той или иной части рѣчи мы заключаемъ не по формальнымъ особенностямъ, а по одному лишь значенію. Слова: долгорукій, гладкій, безухій, петровъ, сидоровъ и т. п. мыслятся то существительными, то прилагательными; слова: течь, печь, знать и др. употребляются то какъ существительныя, то какъ глаголы; слова: тепло, право, добро употребляются въ значеніи существительнаго, прилагательнаго и нарѣчія. Слова: лобъ, конь, мохъ, пень и т. п. не имѣютъ никакихъ формальныхъ особенностей, однако мы, не колеблясь, считаемъ ихъ существительными на основаніи одного лишь значенія. Прибавимъ къ сказанному, что мнѣніе проф. Богородицкаго остается въ силѣ, если брать слова въ сочетаніяхъ, а не въ отдѣльности. Въ виду приведенныхъ соображеній, не лучше ли опредѣлять части рѣчи на основаніи одного лишь ихъ значенія. Относительно односторонности указанія на одно лишь значеніе можно еще сказать, что, напр., слова: *строганіе, хожденіе* обозначаютъ дѣйствіе и состояніе, однако они существительныя, а не глаголы. Но и это возраженіе едва-ли можно признать основательнымъ, потому что слова: *строганіе, хожденіе* мыслятся нами не какъ дѣйствіе и состояніе, а какъ отвлеченіе, какъ отвлеченный предметъ. То же самое нужно сказать и про слова, подобныя словамъ: *красота, высота*, — они служатъ названіемъ отвлеченныхъ предметовъ, а не качествъ.

Если учитель рѣшитъ дать опредѣленія названнымъ частямъ рѣчи по ихъ значенію, то предварительно нужно дать понятіе о предметѣ, признакѣ (понимаю это слово въ значеніи: качество, свойство, принадлежность *) и т. п.), числѣ, дѣйствіи (въ широкомъ значеніи, какъ дѣйствіе, состояніе, страданіе), признакѣ качества и дѣйствія.

Положивъ передъ учащимися нѣсколько предметовъ (напримѣръ, горошину, камешекъ, кусокъ мѣла, голубой платокъ) и указывая на нихъ, учитель говоритъ: „Это предметы, вещи, существа. Названіе этого предмета (указывая на горошину), имя этого существа — горошина и т. д. Названіе предмета, имя существа въ грамматикѣ принято называть именемъ существительнымъ".

Послѣ этого учитель заставляетъ одного изъ учащихся указывать рукой (дотрогиваться рукой) предметы, находящіеся въ классѣ; другой учащійся долженъ называть предметъ, третій записываетъ на доскѣ названія. Дальше учащіеся называютъ предметы, „существа", находящіеся во дворѣ, на полѣ, въ лѣсу и т. д.

Чтобы дать понятіе о качествѣ предмета, учитель беретъ однородные предметы, различающіеся или по цвѣту, или по формѣ, или по величинѣ и т. п., напримѣръ, четыреугольный листикъ бѣлой бумаги, треугольный и круглый, два платка разнаго цвѣта, двѣ палки разной длины или толщины и т. п. и заставляетъ указать, чѣмъ отличаются эти предметы, одинъ отъ другого по формѣ, цвѣту и т. п. Учитель говоритъ, что слова: четыреугольный, треугольный и т. п. показываютъ качество предмета. Дальше учитель требуетъ назвать качества предметовъ, находящихся въ классѣ, во дворѣ и т. п. Учитель спрашиваетъ, существуютъ ли качества сами по себѣ. Получивъ отрицательный отвѣтъ, учитель говоритъ, что качество само по себѣ существовать не можетъ, что оно всегда заключено въ предметѣ, приложено къ нему, почему слова, обозначающія качества, въ грамматикѣ называются именами прилагательными.

О числѣ и дѣйствіи у учащихся понятіе должно быть, и учитель ограничивается лишь требованіемъ, чтобы они назвали числа и дѣйствія какихъ нибудь предметовъ (существъ), напримѣръ, лошади, собаки и т. п., послѣ чего заставляетъ записать: Слова, обозначающія числа, въ грамматикѣ называются числительными; слова, обозначающія дѣйствія, называются глаголами.

Утобы ученіе о числительныхъ сдѣлать болѣе простымъ и отвѣчающимъ дѣйствительной природѣ ихъ, необходимо числительными считать лишь такъ называемыя количественныя числительныя, такъ какъ порядковыя числительныя и по формѣ, и по значенію совершенно ана-

*) Строго говоря, только слова, обозначающія качество въ узкомъ значеніи, должны были бы употребляться въ формѣ прилагательныхъ.

логичны прилагательнымъ, а потому должны быть отнесены къ нимъ; дробныя числительныя по формѣ и управленію падежомъ зависимаго отъ нихъ слова совершенно аналогичны именамъ существительнымъ, напримѣръ, четверть фунта, четвертью фунта и т. д., а потому они и должны быть отнесены къ нимъ. Что касается числительныхъ собирательныхъ, то они по значенію и по употребленію въ рѣчи аналогичны числительнымъ количественнымъ, почему и должны составлять съ ними одну группу.

Строго говоря, и числительныхъ количественныхъ не слѣдовало бы выдѣлять въ особую группу, потому что слова: пять, семь, десять и т. д. показываютъ такія же отвлеченныя понятія, какъ существительныя, красота, длина, бѣдность, занятіе. Но названія чиселъ, будучи совершенно подобны отвлеченнымъ существительнымъ по психологическому образованію, отличаются отъ нихъ по употребленію въ рѣчи: числительныя (количественныя) въ именительномъ и винительномъ падежахъ управляютъ падежомъ, какъ существительныя, а въ остальныхъ согласуются съ существительными. Исключеніе составляютъ: одинъ, которое, подобно прилагательному, согласуется съ существительнымъ въ родѣ, числѣ и падежѣ, а тысяча и милліонъ во всемъ сходны съ существительными (и падежомъ управляютъ такъ же, какъ и существительныя: тысяча человѣкъ, тысячи человѣкъ, тысячѣ человѣкъ и т. д.). Въ виду указанныхъ особенностей числительныхъ, ихъ слѣдуетъ выдѣлить въ особую группу.

Дальше учитель долженъ объяснить, что качества и дѣйствія имѣютъ свои признаки, такъ, напримѣръ, итти можно медленно, быстро; писать можно красиво, безобразно, скоро, медленно, торопливо; мы говоримъ: весьма бѣлый, немного бѣлый, ослѣпительно бѣлый. Слова, обозначающія признаки качествъ или дѣйствій, въ грамматикѣ называются нарѣчіями. На другой признакъ нарѣчія будетъ обращено вниманіе при изученіи этой части рѣчи. Однако теперь же необходимо предупредить, что изученіе нарѣчія представляетъ въ школѣ почти непреодолимыя трудности, ни объ одной части рѣчи не говорятъ столько несообразностей, какъ о нарѣчіи; о немъ не только въ школьныхъ, но и въ научныхъ грамматикахъ нѣтъ вполнѣ установившагося воззрѣнія. Наибольшее недоразумѣніе состоитъ въ томъ, что рядомъ съ настоящими, дѣйствительными нарѣчіями, (т. е. словами, обозначающими признаки качествъ и дѣйствій) приходится говорить и о такихъ словахъ, которыя обозначаютъ отношеніе дѣйствія къ времени, мѣсту и т. п. и даже о тѣхъ неизмѣняемыхъ словахъ, которыя образовались отъ мѣстоимѣній. Съ первыми можно примириться потому, что они по своей формѣ и значенію аналогичны дѣйствительнымъ нарѣчіямъ. Вторыя же по значенію совершенно отличаются отъ первыхъ, и потому ихъ никакъ нельзя поставить на одно мѣсто съ на-

рѣчіями. Ихъ можно назвать мѣстоименными нарѣчіями, но никакъ не нарѣчіями. Нарѣчія, какъ было указано, обозначаютъ признаки качествъ и дѣйствій, а мѣстонарѣчія употребляются въ томъ же значеніи, что и мѣстоименія, только не въ качествѣ подлежащихъ, опредѣленій и дополненій, а въ качествѣ обстоятельствъ (о значеніи мѣстоименій будетъ сказано ниже).

Сообщеннаго вполнѣ достаточно, чтобы можно было перейти къ разсмотрѣнію суффиксовъ и префиксовъ и показать ихъ значеніе въ словахъ.

### 3. Суффиксъ.

При обученіи орѳографіи учащимся уже было дано понятіе о суффиксѣ, какъ такой части слова (морфемѣ), которая находится между корнемъ и окончаніемъ. Теперь это понятіе нужно дополнить указаніемъ, что суффиксъ способствуетъ образованію словъ, что онъ намѣчаетъ, чѣмъ быть корню — существительнымъ, прилагательнымъ или глаголомъ (бѣг-**л**-ый, бѣг-**лец**-ъ, бѣг-**а**-ть).

Чтобы учащіеся сами дошли до пониманія такого значенія суффикса, учитель даетъ нѣсколько корней вмѣстѣ съ суффиксами и спрашиваетъ, можно ли по корню и суффиксу судить, какой частью рѣчи будетъ ихъ сочетаніе, если къ нимъ прибавить еще окончаніе: горб**ат**, толк**а**, баб**ушк**, смотр**ител**, бѣл**еньк**, куп**ец**, ручк, ручн, спрашив**а**, ссор**и**, видѣ и т. п.

На приведенныхъ примѣрахъ учащіеся видятъ, что по корню и суффиксу можно уже судить, какой частью рѣчи должно быть ихъ сочетаніе, если къ нимъ прибавить окончаніе. Чтобы еще больше убѣдить учащихся, насколько важную роль играетъ суффиксъ въ образованіи существительныхъ, прилагательныхъ и глаголовъ, учитель заставляетъ образовать отъ горбат, бѣленьк, ручк съ помощью окончаній существительныя или глаголы, а отъ бабушк, смотрител, купец, ручк прилагательныя и т. д. Послѣ испытанной неудачи, учитель предлагаетъ образовывать прилагательныя, присоединяя суффиксы **ат, еньк, н** къ корнямъ (**бород, нос, горб, волос, косм, черн, желт, голуб, бѣд, кон, нож, бумаж** и т. д.). То же продѣлывается съ суффиксами: **ушк, тел, ец, к; ну, ива, и, ѣ.**

Въ прочитанной статьѣ учитель предлагаетъ устно или письменно указать: 1) суффиксы существительныхъ, 2) прилагательныхъ, 3) суффиксы глаголовъ.

Дальше учитель долженъ обратить вниманіе учащихся, что суффиксы не только способствуютъ образованію частей рѣчи, но многіе изъ нихъ придаютъ существительнымъ, прилагательнымъ и

глаголамъ особые оттѣнки значенія. Каковы эти оттѣнки, учащіеся сами обязаны вывести изъ примѣровъ:

домикъ, домище, домишко
самоварикъ, самоварище, самоваришко
возикъ, возище, возишко
садикъ, садище, садишко
рука, ручка, ручонка, рученька, ручища
нога, ножка, ножонка, ноженька, ножища
серебристый, синеватый, бѣлёхонькій
золотистый, вороватый, чернехонькій
голосистый, бѣловатый, синёхонькій
колосистый, бѣсноватый, смирнёхонькій
стукнуть, постукивать
свистнуть, посвистывать
глянуть, поглядывать
крикнуть, покрикивать.

Разсмотрѣніемъ суффиксовъ, придающихъ корнямъ словъ особый какой-нибудь оттѣнокъ, и нужно ограничиться, — входить въ подробное изученіе ихъ нѣтъ никакой надобности. Въ нѣкоторыхъ грамматикахъ приводятся даже суффиксы существительныхъ одушевленныхъ и неодушевленныхъ. Этого не слѣдуетъ дѣлать, такъ какъ одни и тѣ же суффиксы образуютъ какъ одушев., такъ и неодушев. существ. Рядомъ со словами: владѣтель, писатель и т. п. слова: добродѣтель, дѣлитель и т. п.; на ряду съ творецъ, боецъ и т. п. конецъ, вѣнецъ и т. п.

Чтобы покончить съ суффиксами, нужно еще разсмотрѣть, что они могутъ — 1) подвергаться звуковымъ измѣненіямъ, 2) образовываться изъ окончаній, 3) обращаться изъ суффиксовъ одной части рѣчи въ суффиксы другой, 4) соединяться одинъ съ другимъ, 5) сростаться съ корнемъ. Все это учащіеся могутъ, съ помощью учителя, подмѣтить сами.

1) рубецъ, рубца; колышекъ, колышка; ученикъ, ученица; столикъ, столица; посадникъ, посадница; бѣлёшенекъ, бѣлёшенька.
2) спѣлый, зрѣлый, горѣлый, окоченѣлый и т. п. (суффиксъ **л** представляетъ собой окончаніе глагола: спѣлъ, зрѣлъ, горѣлъ . . .).
3) рученька, ноженька — суффиксъ **еньк** обратился въ суффиксъ существительнаго изъ суффикса прилагательнаго.
3) голубокъ, зятёкъ, голубочекъ, (звукъ *к* передъ *е* перешелъ въ *ч*); ножикъ, ножичекъ, старикъ, старичёкъ, точильщикъ носильщикъ (**и-ль-щик**); глуповатый (**ов-ат**), размалёвывать (**ев-ыва**).

5) да-ть, даръ (въ словѣ даръ первоначальный корень **да**, но теперь мы считаемъ звукъ *р* приросшимъ къ корню; отъ корня **да** образуется одна семья словъ: даяніе, подаяніе, давать, податель и др., отъ **дар** — другая: дарить, подарокъ, дарственная, даровой и др.). То же самое замѣчаемъ въ словахъ: сонъ, иду и во многихъ другихъ.

Теперь можно потребовать отъ учащихся, чтобы они свели все извѣстное имъ о суффиксѣ. Должно получиться: суффиксъ есть часть слова, находящаяся позади корня; суффиксъ способствуетъ образованію частей рѣчи, можетъ, кромѣ того, придать особый оттѣнокъ значенію; суффиксъ можетъ подвергаться измѣненію, обращаться изъ суффикса одной части рѣчи въ суффиксъ другой, приростать къ корню.

Учитель даетъ суффиксы и заставляетъ съ помощью ихъ и придуманныхъ корней образовать существительныя, прилагательныя, глаголы; даетъ корни и заставляетъ отъ однихъ и тѣхъ же корней, съ помощью разныхъ суффиксовъ, образовать существительныя и глаголы, напр. отъ корней: бѣс, глуп, ход, город, воз, нос, крик, бѣг и т. п.

### 4. Префиксъ.

Переходя къ префиксу, учитель долженъ дать примѣры, изъ которыхъ учащіеся вывели бы: 1) понятіе о префиксѣ, 2) объ употребленіи одного и того же префикса съ разными словами 3) и, наоборотъ, объ употребленіи одного и того же слова съ разными префиксами, 4) о составѣ префиксовъ, 5) объ измѣненіи звуковъ въ префиксахъ.

1) Изъ примѣровъ: **прадѣдъ**, **правнукъ**, **праматерь** (очень отдаленное по нисходящей и восходящей линіи родство), **пасынокъ**, **падчерица** (не то, что сынъ или дочь), **убытокъ**, **уронъ**, **наилучшій**, **наибольшій**, **чрезмѣрный**, **безпокойный**, **внести**, **вынести**, **перенести**, **принести**, **поднести** и т. п., учащіеся должны сдѣлать выводъ, что префиксъ, не измѣняя принадлежности слова къ части рѣчи, придаетъ ему особое значеніе. Такъ, напримѣръ, глаголъ нести показываетъ извѣстное дѣйствіе безъ опредѣленнаго направленія, — префиксъ **в** показываетъ направленіе дѣйствія внутрь чего-либо, а **вы** наоборотъ.

Учитель предлагаетъ учащимся изъ нѣсколькихъ статей выписать слова съ префиксами, подчеркнуть префиксы и потомъ выписать отдѣльно.

2) Изъ примѣровъ: входить, въѣзжать, влѣзать, вбивать, вковилачать, всасывать, втягивать, вступленіе, втискиваніе, входный и т. п. дѣлается выводъ, что одинъ и тотъ же префиксъ можетъ со-

единяться со словами, происходящими отъ разныхъ корней, и объединять ихъ своимъ значеніемъ.

При этомъ можно сдѣлать слѣдующее примѣчаніе: 1) префиксы: **пра** и **па** употребляются только съ существительными и образованными отъ нихъ прилагательными: прадѣдъ, прадѣдовскій, пращуръ, праотецъ, прабабушка, праматерь, правнукъ, правнучка, пасынокъ, падчерица и др.; 2) префиксы: **наи** и **чрез** употребляются только съ прилагательными: наименьшій, наинизшій, наисильнѣйшій, наибогатѣйшій; чрезмѣрный, чрезвычайный и др.; 3) префиксъ **через** встрѣчается въ существительныхъ: черезполосица, черезсѣдѣльникъ; 4) префиксы: **нѣ**, **ни** соединяются лишь съ мѣстоименіями и образованными отъ нихъ мѣстонарѣчіями: нѣкто, нѣчто, нѣкій, нѣкоторый, нѣсколько, нѣкогда; никто, ничто, никакой, никогда, нигдѣ.

3) Изъ примѣровъ:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| в<br>с<br>у<br>на<br>за<br>до | ходить | про<br>пере<br>вс (вос)<br>нис<br>под | ходить | при<br>ис<br>об<br>от<br>по<br>вы | ходить |

дѣлается заключеніе, что одно и то же слово можетъ соединяться съ очень многими префиксами, измѣняя при этомъ свое значеніе.

4) Изъ всѣхъ приведенныхъ раньше примѣровъ и изъ слѣдующихъ: **пре про**водить, **пре вос**ходный, **раз с**прашивать, **раз с**казывать, **вы с**прашивать, **вы с**казывать, **по до**зрѣніе, **за по до**зрѣть — дѣлается выводъ, что префиксы чаще всего бываютъ одиночные, рѣже двойные и очень рѣдко тройные.

5) Изъ примѣровъ: **в**тиснуть, **въ**ѣхать, **во**ткнуть; **вс**ходить и **вос**ходить; **раз**вернуть и **рас**править — дѣлается выводъ объ измѣненіи звуковъ въ префиксахъ. Не мѣшаетъ указать, какимъ рѣзкимъ измѣненіямъ подвергся префиксъ **в**. Первоначальное произношеніе его было *о* или *у* (малороссы, бѣлоруссы, болгары и теперь употребляютъ вмѣсто *въ* — *у*, у городъ): къ гласному звуку приросъ согласный *в*, гласный изъ яснаго сдѣлался глухимъ, а потомъ и совсѣмъ сталъ исчезать, появляясь лишь въ рѣдкихъ случаяхъ, уступивъ мѣсто приросшему къ нему звуку *в*. О томъ, что префиксы могутъ срастаться съ корнемъ, нѣтъ надобности говорить.

Сводъ всего сказаннаго о префиксѣ долженъ дать слѣдующее: префиксъ есть часть слова, находящаяся передъ корнемъ; каждый изъ префиксовъ, не измѣняя слова, какъ части рѣчи, придаетъ ему особое значеніе; одинъ и тотъ же префиксъ можетъ соединяться съ

самыми разнообразными словами и, наоборотъ, съ однимъ и тѣмъ же словомъ могутъ соединяться нѣсколько разныхъ префиксовъ; префиксы могутъ подвергаться звуковымъ измѣненіямъ.

### 5. Приставные и вставные звуки для благозвучія.

Чтобы рѣзче оттѣнить, что каждый префиксъ, дѣйствительно, имѣетъ вполнѣ опредѣленное значеніе, учитель сейчасъ же отъ разсмотрѣнія префиксовъ долженъ перейти къ разсмотрѣнію звуковъ, которые приставляются къ слову для одного лишь благозвучія.

Изъ примѣровъ: вострый (вм. острый), вотчина (отчина), воспа (оспа), восемь (осемь), Е(йэ)лена (Элена), аржаной (ржаной), агромадный (громадный) — видно, что звуки: *в, й, а* являются простыми звуками, не оказываютъ на значеніе слова никакого воздѣйствія и рѣзко поэтому отличаются отъ префиксовъ.

Дальше слѣдуетъ указать, что съ тою же цѣлью (т. е. только съ цѣлью благозвучія) въ слова иногда вставляются согласные звуки: *в, й, н, д, т:* дать, да-**в**-ать, да-**й**-аніе, (дая-ніе) и-**т**-ти, по др.-ц.-сл. и-ти, ноз-**д**-ри изъ нос-ри (со вставкой *д*, глухой звукъ *с* предъ звонкимъ *д* измѣнился въ *з*), пёс-**т**-рый отъ корня **пес** (пёс, пис) — пестрый — расписанный; срѣтеніе, стрѣтеніе, **встрѣтить** (корень **встрѣт** образовался изъ первоначальнаго **рѣ** посредствомъ присоединенія къ себѣ звуковъ: *в, с, т.* Въ словахъ вз-**н**-уздать, в-**н**-ушить, в-**н**-имать, с-**н**-ѣдь, по-**н**-имать, при-**н**-имать, пере-**н**-имать звукъ *н* вставной.

### 6. Мѣстоименія.

Дальше слѣдовало бы перейти къ разсмотрѣнію основъ и окончаній по тому же методу, какого мы держались при изученіи остальныхъ морфемъ. Но основъ и окончаній такое множество, и значеніе ихъ столь разнообразно, что разсматривать ихъ съ общей точки зрѣнія, безъ раздѣленія ихъ по тѣмъ же группамъ, на какія дѣлятся измѣняемыя (т. е. имѣющія окончанія) слова, почти нѣтъ возможности, особенно съ тѣми учащимися, какіе имѣются въ виду. Поэтому нужно заняться разсмотрѣніемъ основъ и окончаній сначала именъ (существ., числит. и прилаг.), глаголовъ и мѣстоименій, а потомъ перейти къ разсмотрѣнію этимологическаго состава неизмѣняемыхъ словъ (нарѣчій, мѣстонарѣчій, союзовъ, предлоговъ, междометій, звукоподражаній, звукоподражательныхъ словъ).

Этимологическое изученіе словъ обыкновенно начинаютъ съ имени существительнаго. По изложеннымъ дальше соображеніямъ этого не слѣдуетъ дѣлать. Имена существительныя представляютъ самую многочисленную группу словъ со множествомъ самыхъ разнообразныхъ основъ и окончаній, со многими уклоненіями въ осно-

вахъ и окончаніяхъ. Объ изученіи числительныхъ и прилагательныхъ до изученія именъ существительныхъ, конечно, не можетъ быть и рѣчи, такъ какъ измѣнять (склонять) прилагательныя и числительныя безъ существительнаго неудобно въ виду того, что безъ него они не имѣютъ опредѣленнаго значенія. Глаголъ съ его личными, неопредѣленными, причастными и дѣепричастными формами представляетъ еще больше затрудненій. И, дѣйствительно, если внимательно присмотрѣться ко всѣмъ весьма разнообразнымъ формамъ глагола, то окажется, что личный глаголъ нужно считать рѣчью, а не частью рѣчи, потому что онъ можетъ быть предложеніемъ, — предложеніе есть рѣчь. Неопредѣленное наклоненіе скорѣе есть что-то среднее между именемъ существительнымъ и глаголомъ, почему нѣкоторые и называютъ его именно-глагольной формой. Причастіе по синтаксическому значенію и формѣ ни чѣмъ не отличается отъ прилагательнаго, а дѣепричастіе отъ нарѣчія. Такимъ образомъ, изъ измѣняемыхъ частей рѣчи остается мѣстоименіе; но какъ говорить о мѣстоименіяхъ, считаемыхъ замѣстителями именъ (существ., прилаг. и числит.) до разсмотрѣнія самихъ именъ. Если считать мѣстоименія замѣстителями именъ, то, дѣйствительно, неудобно; если же на мѣстоименія смотрѣть, какъ на самостоятельныя слова, не служащія замѣной другихъ, тогда никакого неудобства не будетъ, напротивъ, ознакомленіе съ мѣстоименіями и ихъ окончаніями пригодится при изученіи прилагательныхъ, числительныхъ и глаголовъ. Кромѣ того, на мѣстоименіяхъ ярче сказывается сущность понятій о падежахъ, склоненіи и согласованіи. Съ другой стороны нельзя сказать, что и изученіе мѣстоименія не представляетъ большихъ затрудненій. Поэтому не рѣшаюсь давать категорическаго совѣта, съ какой измѣняемой части рѣчи начинать. Пусть преподаватель по своему усмотрѣнію дѣлаетъ выборъ. Я постараюсь лишь дать указанія, какъ изучать каждую изъ частей рѣчи *).

Такъ какъ мѣстоименій очень немного, то прежде чѣмъ перейти къ разсмотрѣнію ихъ основъ и окончаній, слѣдуетъ перечислить всѣ мѣстоименія. А чтобы легче было удерживать ихъ въ памяти, нужно разгруппировать ихъ по значенію.

Учитель заставляетъ записать ихъ сначала въ безпорядкѣ: онъ, кто, никто, всякій, кто-то, который, нѣкоторый, ты, я, мой, тотъ, самъ, какой, чей, каковъ, таковъ, нѣкто, нѣчто, самый, сколько, нѣсколько, тотъ, этотъ, кто-нибудь, что-либо, никакой, ничто, весь, каждый, что-то, ничей, нѣкій, какой-то, этотъ, твой, свой, нашъ,

*) Скорѣе можно склониться къ тому, что изученіе частей рѣчи слѣдуетъ начинать съ имени существительнаго.

вашъ, кое-что, такой, что-то, что-нибудь, кто-либо, какой-либо, некого, иной, другой, нечего, нисколько, сей, оный (мало употребительно).

Чтобы привести учащихся къ сознанію, что мѣстоименія: я, ты, онъ личныя мѣстоименія, учитель заставляетъ одного ученика стоять возлѣ доски, другого держать мѣлъ, самъ держитъ ручку; указывая на перваго, говоритъ: „онъ стоитъ возлѣ доски"; — на второго — „ты держишь мѣлъ"; на себя — „я держу ручку". — Какъ можно назвать мѣстоименія: онъ, ты, я? — Личныя.

Опредѣленіе значенія остальныхъ мѣстоименій не можетъ представлять особыхъ затрудненій. Слѣдующіе вопросы и отвѣты могутъ помочь этому. — Кто пришелъ? — „Никто". Ясно, что первое мѣстоименіе вопросительное, второе — отрицательное. — Кто ѣздилъ по этой дорогѣ? — „Всякій, т. е. желающіе, кто бы они ни были". — Кто положилъ эту вещь? — „Кто-то пришелъ, положилъ ее и сейчасъ же ушелъ. Я даже не успѣлъ спросить его, кто онъ такой". Изъ послѣднихъ вопросовъ и отвѣтовъ должно быть видно, что мѣстоименіе всякій есть опредѣлительное, кто-то — неопредѣленное. Мѣстоименія: мой, твой, свой, нашъ, вашъ называются притяжательными.

Послѣ этого читаются мѣстоименія, опредѣляется ихъ значеніе; на доскѣ и въ тетрадяхъ записывается;

Раздѣленіе мѣстоименій по значенію:

1) Личныя: я, ты, онъ.

2) Указательныя: тотъ, такой, таковъ, этакій, сей, оный, этотъ.

3) Притяжательныя: мой, твой, свой, нашъ, вашъ.

4) Вопросительныя: кто, что, чей, какой, каковъ, который, сколько.

5) Отрицательныя: никто, ничто, некого, нечего, никакой, нисколько, ничей.

6) Опредѣлительныя: весь, всякій (по качеству), каждый (по количеству), самъ, самый.

7) Неопредѣленныя: нѣкто, нѣчто, кто-то, что-то, кто-нибудь, что-нибудь, кто-либо, что-либо, какой-то, какой-нибудь, какой-либо, нѣсколько, кой-кто, кое-что, кое-какой.

Къ сообщенному нужно прибавить, что — по какому-то странному недоразумѣнію мѣстоименіе *себя* разсматриваютъ, какъ какое-то особое мѣстоименіе — возвратное. Между тѣмъ оно по значенію рѣшительно ничѣмъ не отличается отъ личныхъ мѣстоименій, но употребленіе его замѣчательно въ русскомъ языкѣ тѣмъ, что можетъ замѣнять косвенные падежи мѣстоименій: *я* и *ты* обоихъ чиселъ (я хочу себѣ (вм. мнѣ) добра).

О томъ, что вопросительныя мѣстоименія обращаются въ относительныя, когда они употребляются не въ вопросительныхъ предложеніяхъ, будетъ указано при разсмотрѣніи средствъ сочетанія главнаго предложенія съ придаточнымъ.

Приведенныя свѣдѣнія о мѣстоименіяхъ слѣдуетъ дополнить указаніемъ, что одни изъ нихъ употребляются тамъ, гдѣ можно было бы употребить существительное, другія — гдѣ прилагательное, третьи — гдѣ числительное, почему первыя кстати назвать мѣстоименіями существительными, вторыя — мѣстоименіями прилагательными и третьи — мѣстоименіями числительными.

Мѣстоименія числительныя: сколько, столько, нѣсколько, нисколько.

Мѣстоименія прилагательныя легко узнаются не только по своему значенію, но и по внѣшнему признаку: они имѣютъ окончанія для мужескаго, женскаго и средняго родовъ. Тутъ же слѣдуетъ познакомить съ особенностями значенія и употребленія въ языкѣ нѣкоторыхъ мѣстоименій. Изъ примѣровъ: пусть дитя само ходитъ, я самъ это сдѣлаю — должно видѣть, что мѣстоименіе **самъ** усиливаетъ значеніе существительнаго и мѣстоименія существительнаго. Съ такимъ же значеніемъ употребляются при существительныхъ мѣстоименія: **какой**, **сколько**, **столько**, **такой**, **что-за** (напр.: какой носокъ! что-за шейка! Сколько денегъ уплачено! Сколько труда понесено!) Изъ примѣровъ: такой славный мальчикъ, какой славный мальчикъ, самый славный мальчикъ пусть учащіеся сами выведутъ, что **какой** и **такой**, подобно словамъ: очень, весьма, показываютъ высокую степень качества, а **самый** — наивысшую, какой у другихъ нѣтъ. Изъ примѣровъ учащіеся должны уяснить разницу между **одинъ**, какъ мѣстоименіемъ опредѣлительнымъ, и **одинъ**, какъ числительнымъ.

Относительно мѣстоименія **кой**, **кая**, **кое** дѣлается замѣчаніе что оно, къ сожалѣнію, почти вышло изъ употребленія нашего языка, но что его очень кстати иногда можно употреблять вмѣсто мѣстоименія **который.** Мѣстоименіе **себя** можно употреблять вмѣсто всѣхъ косвенныхъ падежей единственнаго и множественнаго чиселъ мѣстоименій: **я** и **ты**, а мѣстоименіе **свой** вмѣсто косвенныхъ падежей мѣстоименій: **мой**, **твой**, **нашъ**, **вашъ.**

Переходя къ разсмотрѣнію этимологическаго состава мѣстоименій, учитель прежде всего долженъ заставить выдѣлить мѣстоименія съ префиксами (нѣкто, нѣчто, некого, нечего, никто, ничто, кой *) -кто и др.) и сложныя (кто-то, кто-нибудь, кто-либо и др.), такъ какъ они имѣютъ нѣкоторыя особенности при склоненіи.

*) Мѣстоименіе *кой* можно разсматривать или какъ простой префиксъ, или какъ самостоятельное, не подвергающееся измѣненію слово.

Послѣ этихъ предварительныхъ свѣдѣній можно перейти къ разсмотрѣнію основъ и окончаній мѣстоименій, къ такъ называемому склоненію. На мѣстоименіи, между прочимъ, нагляднѣе всего можно показать, что склоненіе есть замѣна въ словѣ однихъ окончаній другими, а иногда и основъ.

Учитель, вызвавъ одного ученика къ доскѣ, говоритъ и записываетъ на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ (мѣстоименія пишутся крупными буквами, глаголы маленькими):

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Я | вижу | ТЕБЯ |
| | МЕНЯ | видишь | ТЫ |
| иди отъ | МЕНЯ | иду отъ | ТЕБЯ |
| иди ко | МНѢ | иду къ | ТЕБѢ |
| думай обо | МНѢ | думаю о | ТЕБѢ |

Учитель, заставивъ ученика прочесть написанное, говоритъ: „это написано мною (или мной), прочтено тобою (или тобой)“ и записываетъ на доскѣ:

МНОЮ (Й) подъ первымъ столбцомъ, ТОБОЮ (Й) подъ вторымъ.

Дальше учитель, воспроизводя сказанныя раньше фразы, слѣдующимъ образомъ старается выяснить, что формы слова: **я, меня** и т. п. употреблены въ единственномъ числѣ:

Сколько лицъ видятъ тебя? — Сколько лицъ ты видишь? Къ сколькимъ лицамъ ты шелъ? и т. п.

Получивъ отвѣты на вопросы, учитель говоритъ: **„я, меня** и т. п. формы словъ: **я** и **ты** въ единственномъ числѣ“.

Надъ словами: **я** и **ты** пишетъ: *единст. число.*

Учитель ставитъ возлѣ себя отвѣчавшаго ученика, а на его мѣсто вызываетъ 3—4 другихъ и продѣлываетъ то же, что раньше.

На доскѣ получится:

| | | | |
|---|---|---|---|
| | МЫ | видимъ | ВАСЪ |
| | НАСЪ | видите | ВЫ |
| идите отъ | НАСЪ | идемъ отъ | ВАСЪ |
| идите къ | НАМЪ | идемъ къ | ВАМЪ |
| думайте о | НАСЪ | думаемъ о | ВАСЪ |
| | НАМИ | | ВАМИ |

Вверху пишется: *множественное число.*

Пусть не кажется излишнимъ продѣлать все указанное: приведенная бесѣда запечатлѣется въ памяти дѣтей навсегда, и съ ней у нихъ конкретно будутъ соединяться представленія объ единственномъ и множественномъ числахъ, а также и о падежахъ, о которыхъ сейчасъ же нужно дать понятіе.

Учитель: „Слова: *я, ты* отвѣчаютъ на вопросъ *кто* (пишетъ направо отъ слова *ты* слово *кто*?). Если слово отвѣчаетъ на вопросъ *кто,* то говорятъ: *оно стоитъ въ именительномъ падежѣ, это — форма именительнаго падежа,* или просто: *это именительный падежъ.* (Направо отъ *кто* пишетъ *именительный падежъ).*

Дальше указывается, что слова, отвѣчающія на вопросы: *кого (на кого, въ кого, про кого)* послѣ глаголовъ: видѣть, любить, хвалить, смотрѣть, бить и т. п.) находятся въ формѣ *винительнаго падежа.*

Слова, отвѣчающія на вопросы: *кого (съ кого, у кого, отъ кого, возлѣ кого* и т. п.) послѣ глаголовъ: удаляться, чуждаться, бояться, радоваться и т. п. стоятъ въ формѣ *родительнаго падежа.*

То же самое продѣлывается и съ остальными формами, послѣ чего указывается, что именительный называется иначе *прямымъ* падежомъ, остальные *косвенными.*

(При склоненіи существительныхъ, когда учащіеся познакомятся еще и со звательнымъ падежомъ, а также съ тѣмъ, что слова, означающія неодушевленные предметы, отвѣчаютъ на вопросы: *что, чего* и т. п., должно сдѣлать подсчетъ падежей и указать, что при словахъ, обозначающихъ одушевленные предметы, нужно ставить вопросъ *кто,* при неодушевленныхъ *что*).

Учитель обращаетъ вниманіе на то, что *я* и *ты* имѣютъ разныя основы, что въ творительномъ падежѣ употребляются двѣ формы: **мною** и **мной** (безъ послѣдняго гласнаго *у*: мнойу).

Дальше на примѣрахъ указывается, что **себя** не употребляется въ именительномъ падежѣ, что для единственнаго и множественнаго чиселъ однѣ и тѣ же формы.

Относительно мѣстоименія **онъ, она, оно** нужно сообщить, что оно употребляется лишь въ именит. падежѣ единственнаго и множественнаго чиселъ, а вмѣсто косвенныхъ падежей отъ **онъ** въ русскомъ языкѣ употребляются косвенные падежи отъ исчезнувшаго изъ нашего языка именит. падежа **н, ѡ, ѥ,** весьма употребительнаго въ др.-ц.-сл. языкѣ. При ознакомленіи съ прилагательными мѣстоименіями: **мой, твой, свой, какой** можно указать, что имен. палежъ **н, ѡ, ѥ** въ нѣсколько измѣненномъ видѣ сохранился въ окончаніяхъ имен. падежа, а въ косвенныхъ падежахъ этихъ мѣстоименій косвенные падежи его сохраняются или безъ измѣненія или съ незначи-

тельными измѣненіями: мо-**его**, мо-**ему**, мо-**имъ** и т. п., како-**го**, како-**му**, как-**имъ** и т. п.

Относительно мѣстоименій: **кто**, **что**, нужно сказать, что основами въ нихъ служатъ **к**, **ч** (изъ **къ**, **чь**), что въ имен. падежѣ они приняли слогъ **то**. Послѣ ознакомленія со склоненіемъ **кто** и **что**, учитель путемъ измѣненія мѣстоименій, въ составъ коихъ они входятъ, заставляетъ учащихся убѣдиться, что въ составныхъ мѣстоименіяхъ измѣняются только **кто** и **что** (**никого**, **ничего**, **некому**, **нечему**, кой-**кѣмъ**, кое-**чѣмъ**, о **комъ**-нибудь, о **чемъ**-нибудь, **кѣмъ**-либо, **кого**-то, **чего**-то и т. п).

При этомъ указывается, что мѣстоименія: **нѣкто**, **нѣчто** употребляются только въ именительномъ падежѣ, а **некого**, **нечего** только въ косвенныхъ падежахъ; что префиксы: *ни, не, кой* и *кое* отдѣляются отъ мѣстоименія, если ему предшествуютъ словца (предлоги): *у, съ, къ, при, отъ* и т. п. (этого нѣтъ ни у кого, не съ кѣмъ поговорить, кое о чемъ спросилъ и т. п.).

Измѣненія остальныхъ мѣстоименій должны быть разсмотрѣны въ такомъ же порядкѣ:

1) мой, твой, свой, нашъ, вашъ, кой, нѣкій;

2) сей, сія, сіе;

3) чей, чья, чье;

4) сколько, столько, нѣсколько, нисколько (ни о скольких**ъ**, ни къ сколькимъ);

5) этотъ, эта, это (одинъ, одна, одно);

6) самъ, сама, само (самое);

7) тотъ, та, то (тѣмъ, тв., тѣ, тѣхъ);

8) весь, вся, все (всѣмъ, тв., всѣ и т. д.).

9) Всѣ остальныя мѣстоименія.

Относительно мѣстоименій: **таковъ**, **каковъ** нужно замѣтить, что они въ имен. и винит. един. и въ имен. множественнаго имѣютъ простыя окончанія, въ остальныхъ падежахъ сложныя (таковъ, **а**, **о**; каков**ого**, **ой**; таков**ому**, **ой** и т. д.).

Приступая къ измѣненію мѣстоименій: **мой** и т. д. учитель долженъ дать понятіе о согласованіи: пишетъ на доскѣ: мой улей, моя (**йа**) ручка, мое (**йо**) перо, спрашиваетъ, какого рода существительныя: улей, ручка, перо; обращаетъ вниманіе на то, что мѣстоименіе, имѣющее основу **мо** (по мнѣнію другихъ **мое**), уподобляетъ свои окончанія окончаніямъ существительныхъ, *согласуется въ родѣ съ существительными.*

Учитель составляетъ фразы, въ которыхъ приведенныя выраженія должны быть употреблены во всѣхъ падежахъ единственнаго и множественнаго чиселъ; на доскѣ записывается: вижу мой улей, мою ручку, мое перо; отойди отъ мо-его улья, мо-ей ручки, мо-его

пера; подойду къ мо-ему улью, мо-ей ручкѣ, мо-ему перу; пятно на мо-емъ ульѣ, мо-ей ручкѣ, мо-емъ перѣ; восхищайся мо-имъ ульемъ, мо-ей ручкой, мо-имъ перомъ.

Множественное число.

| | |
|---|---|
| лежатъ | мои ульи, мои ручки, мои перья |
| вижу | мои ульи, мои ручки, мои перья |
| отойди отъ | моихъ ульевъ, моихъ ручекъ, моихъ перьевъ и т. д. |

Дѣлается выводъ, что мѣстоименіе **мой**, **моя**, **мое** согласуется съ существительнымъ не только въ родѣ, но и въ падежѣ и числѣ.

Тщательное и подробное изученіе мѣстоименій, какое только что предложено, въ значительной степени должно подготовить умы учащихся къ изученію именъ (существительныхъ, числительныхъ и прилагательныхъ).

## 7. Имена существительныя.

Приступая къ именамъ существительнымъ, учитель прежде всего старается привести учащихся къ выводу, что почти всѣ существительныя, за немногими исключеніями, по своимъ окончаніямъ могутъ быть раздѣлены на три склоненія, что основы существительныхъ за рѣдкими исключеніями подвергаются незначительнымъ звуковымъ измѣненіямъ.

Учитель выбираетъ кротенькія существительныя съ неизмѣняющейся или мало измѣняющейся основою и пишетъ ихъ на доскѣ, ученики въ тетрадяхъ въ такомъ порядкѣ:

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| И. | ваза, | пуля(л'а,) | плеть, | корабль, | сарай, | столъ, | царство, | море, | ружьё |
| Р. | рыба | няня | лань | пахарь | попугай | волъ | | | |
| В. | —ы, | —и, | —и, | —я, | —я, | —а, | —а, | —я, | —я |
| | —у, | —ю, | —ь, | —ь, | —й, | —ъ, | —о, | —е, | —ё |
| | —у, | —ю, | —ь, | —(я) | (я) | (а) | | | |
| Д. | —ѣ, | —ѣ, | —и, | —ю, | —ю, | —у, | —у, | —ю, | —ю |
| П. | ѣ, | —ѣ, | —и, | —ѣ, | —ѣ, | —ѣ, | —ѣ, | —ѣ, | —ѣ |
| Тв. | —ою, | —ею, | —ью, | —емъ, | —емъ, | —омъ, | —омъ, | —емъ, | —емъ |

---

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| И. | —ы, | —и, | —и, | —и, | —и, | —ы, | —а, | —я, | —я |
| Р. | —ъ, | —ь, | —ей, | —ей, | —евъ, | —овъ, | —ъ, | —ей, | —ей |
| В. | —ы, | —и, | —и, | —и, | —и, | —ы, | —а, | —а, | —я |
| | (ъ) | (ь) | (ей) | (ей) | (евъ) | (овъ) | | | |
| Д. | —амъ, | —ямъ, | —ямъ, | —ямъ, | —ямъ, | —амъ, | —амъ, | —ямъ, | —ямъ |
| П. | —ахъ, | —яхъ, | —яхъ, | —яхъ, | —яхъ, | —ахъ, | —ахъ, | —яхъ, | —яхъ |
| Тв. | —ами, | —ями, | —ями, | —ями, | —ями, | —ами, | —ами, | —ями, | —ями |

(Въ скобкахъ поставлены окончанія одушевлен. им. существительныхъ, несходныя съ окончаніями неодушевлен.).

Учитель заставляетъ учащихся обратить вниманіе на сходство окончаній первыхъ двухъ существительныхъ женскаго рода и на рѣзкое отличіе ихъ отъ окончаній третьяго существительнаго тоже женскаго рода; дальше обращается вниманіе на сходство окончаній остальныхъ существительныхъ въ косвенныхъ падежахъ, хотя они и разныхъ родовъ, и на отличіе этихъ окончаній первыхъ трехъ существительныхъ, особенно въ родительномъ и дательномъ падежахъ единственнаго числа. Послѣ этого учитель отдѣляетъ вертикальной чертой падежныя формы первыхъ двухъ словъ, потомъ третьяго. Такимъ образомъ написанныя слова по сходству своихъ окончаній будутъ раздѣлены на три группы. Учитель говоритъ: „Первыя два слова составляютъ первое склоненіе, третье слово — второе, послѣднія шесть — третье".

Учитель: Какія существительныя относятся
ненію?

Ученики: Къ первому склоненію относятся существительныя женскаго рода, оканчивающіяся въ им. падежѣ на **а, я**, въ родит. на **ы, и.**

Учитель: Какія слова относятся ко второму склоненію?

Ученики: . . . . существительныя женскаго рода, оканчивающіяся въ им. падежѣ на мягкій согласный звукъ, въ родит. на **и.**

Учитель: Какія существ. . . . . Ученики: . . . . существительныя мужескаго рода, оканчивающіяся въ им. падежѣ на твердые и мягкіе согласные звуки, въ род. на **а, я,** а также существительныя средняго рода, оканчивающіяся въ им. падежѣ на **о, е, ё,** въ род. на **а, я.**

На звательномъ падежѣ, какъ не имѣющемъ особыхъ окончаній, нѣтъ надобности останавливаться и ставить рядомъ съ другими. Достаточно сказать, что онъ, за исключеніемъ словъ: Б о ж е, Г о с п о д и, по формѣ совершенно похожъ на именительный падежъ и отличается отъ него лишь по произношенію, что формы словъ: Боже и Господи — не русскія, а др.-ц.-сл.

Вотъ и все, что нужно сказать о правильныхъ формахъ именъ существительныхъ. Само собой понятно, что учитель дѣлаетъ ихъ лишь предметомъ наблюденія, но никакъ не заучиванія. Заучиваніе окончаній и упражненія въ склоненіи совершенно излишни для владѣющихъ языкомъ. Обычай требовать усвоенія измѣняемыхъ формъ (склоненій и спряженій) возникъ и укрѣпился, благодаря изученію языковъ переводнымъ методомъ, получившимъ уродливое направленіе вслѣдствіе изученія мертвыхъ языковъ (латинскаго и греческаго).

Послѣ ознакомленія съ правильно склоняющимися существительными, учитель останавливается на тѣхъ, кои употребляются лишь

въ единственномъ числѣ и на тѣхъ, кои употребляются только во множественномъ, указываетъ, какъ узнается родъ послѣднихъ.

Дальше нужно обратить вниманіе на то, что удареніе бываетъ или на основѣ, или на окончаніи, что при склоненіи существительнаго оно не всегда остается на одномъ и томъ же мѣстѣ; то съ основы переходитъ на окончаніе (садъ — сады́, мозгъ — мозги́), то съ окончанія на основу (зерно́ — зёрна, пятно́ — пя́тна). Послѣ этого нужно остановиться на примѣрахъ, изъ которыхъ было бы видно, что удареніе очень часто оказываетъ вліяніе на окончанія и основы: тѣ и другія подвергаются измѣненіямъ, уклоненіямъ. Такъ, напр., нѣкоторыя существительныя третьяго склоненія съ переходомъ ударенія съ основы на окончаніе мѣняютъ обычное окончаніе (городъ — города́ вм. городы, писарь — писаря́ вм. писари, волосъ — волоса́, но во́лосы, учитель — учителя́, но учи́тели, годъ — го́ды, года́, домъ — до́мы, но дома; томъ — то́мы, но тома́; профессоръ — профе́ссоры, но профессора́). Въ существительныхъ перваго склоненія: жена, сестра, звѣзда, десна, щека, пчела, верста, слеза и существительныхъ третьяго: ведро, весло, бедро, сѣдло, село, стекло, колесо, ремесло, рѣшето, веретено, подъ вліяніемъ перехода ударенія съ окончанія на основу, послѣдняя измѣняется: жёны, щёки, вёдра и т. п. Дальше учащіеся отъ наблюденій надъ существительными должны прійти къ заключенію, что въ большей части основъ именъ существительныхъ слышатся одни гласные звуки, если на нихъ не падаетъ удареніе, и другіе, если падаетъ

а а и и
(оса — о́сы, красота — краса́ты, перо — перья, яйцо — я́йца.
е
часъ — часы́).

Послѣ разсмотрѣнія уклоненій въ основахъ подъ вліяніемъ ударенія нужно перейти къ разсмотрѣнію уклоненій, происходящихъ отъ трудности произношенія и отъ стеченія однихъ согласныхъ съ другими или отъ мѣста нахожденія согласной (въ концѣ слова), напр.: семей вм. семьей, колдуній вм. колдуньи, башенъ вм. башнь, сестёръ вм. сёстръ; коропка, но коробокъ, медвѣть, но медвѣдя и т. п.

За разсмотрѣніемъ отклоненій въ основахъ и окончаніяхъ, имѣющихъ ту или иную причину, слѣдуетъ перейти къ разсмотрѣнію такихъ уклоненій, которыя происходятъ безъ видимой причины. Все это требуетъ усвоенія памятью и въ какихъ-либо методическихъ указаніяхъ не нуждается, кромѣ развѣ того, что сначала должны быть разсмотрѣны уклоненія отъ образцовъ перваго склоненія, потомъ второго и, наконецъ, третьяго.

Изученіе именъ существительныхъ должно быть закончено изу-

ченіемъ неправильно склоняющихся существительныхъ съ объясненіемъ, въ чемъ именно неправильность. Къ неправильно склоняющимся именамъ существительнымъ могутъ быть отнесены: путь, церковь, дитя, 10 существительныхъ на *мя*, названія дѣтенышей съ суффиксомъ *енок* и существительныя съ суффиксомъ *анин (янин)*.

### 8. Имена числительныя.

За изученіемъ имени существительнаго обыкновенно приступаютъ къ изученію имени прилагательнаго. Цѣлесообразнѣе приступить къ числительному по слѣдующимъ соображеніямъ: 1) названія чиселъ, какъ уже раньше было сказано, есть такіе же отвлеченные предметы, какъ названія качествъ (красота, длина и т. п.) и дѣйствій (знаніе, ученіе и т. п.), слѣдовательно, имена числительныя есть лишь особая группа именъ существительныхъ; 2) числительныя: пять, шесть и т. п. склоняются по образцу существительныхъ: кость, пасть.

Послѣ ознакомленія съ окончаніями мѣстоименій и существительныхъ, изученіе окончаній числительныхъ не представляетъ затрудненій: нужно лишь остановиться на числительныхъ: два, три, четыре, сорокъ, сто. Особое вниманіе должно быть обращено на составъ основъ числительныхъ, который довольно прозраченъ, почему учащіеся сами, безъ помощи учителя, могутъ указать его. Затрудненіе можетъ представлять *дцать*, образовавшееся изъ *десять*. Слѣдуетъ объяснить происхожденіе числительнаго девяносто вм. девятьдесятъ, принявшаго такую форму потому, что ему предшествуетъ *сто* (Малорусскій и бѣлорусскій языки употребляютъ девятьдесятъ, а не девяносто).

### 9. Имена прилагательныя.

При изученіи прилагательныхъ прежде всего нужно сдѣлать наблюденіе, что они, подобно мѣстоименіямъ, прилагательнымъ, имѣютъ окончанія для всѣхъ трехъ родовъ, и что эти окончанія бываютъ простыми и сложными. Ознакомленіе должно начинать съ прилагательныхъ съ простыми окончаніями, во-первыхъ, потому, что въ языкѣ они появились раньше, во-вторыхъ, потому, что своими окончаніями они ближе къ существительнымъ; въ третьихъ, потому, что сложныя окончанія прилагательныхъ образовались черезъ присоединеніе мѣстоименія **н, ѩ, ѥ**, къ простымъ окончаніямъ, какъ и у мѣстоименій со сложными окончаніями. Учитель заставляетъ записать, что прилагательныя съ простыми окончаніями называются краткими, а съ сложными — полными. Необходимо указать,

что прилаг. съ краткими окончаніями употребляются только въ им. п. един. и множ. чиселъ, но въ народномъ языкѣ и въ другихъ падежахъ: чиста поля, чисту полю и т. д. Дальше даются прилагательныя (положимъ, добръ, а, о; синь, я, е; добрый, ая, ое; синій, яя, ее) и дѣлается выводъ, что основы у прилагательныхъ кончаются на твердые и на мягкіе согласные звуки, т. е. основа у прилаг., какъ и у существительныхъ бываетъ твердая и мягкая. Берется краткое прилагательное твердой основы вмѣстѣ съ существительными всѣхъ трехъ родовъ съ такими же основами, на доскѣ записываются окончанія:

И. Сестринъ носъ, сестрина губа, сестрино горло
Р. — а — а, — ой — ы, — а — а
В. — — , — у — у, — —

Подчеркиваются сходныя окончанія.

То же продѣлывается съ краткимъ прилагательнымъ мягкой основы: Господень день, Господня воля, Господне твореніе.

Записывается примѣчаніе, что въ др.-ц.-сл. языкѣ, отчасти въ др.-р. краткія прилаг. во всѣхъ падежахъ сходны были по окончаніямъ съ существительными, но впослѣдствіи краткія окончанія смѣшались съ полными, какъ это видно изъ приведенныхъ примѣровъ.

Дальше разсматриваются окончанія полныхъ прилагательныхъ съ твердой и мягкой основами, обращается вниманіе на то, какое вліяніе оказываетъ удареніе на окончанія имен. и род. падежей (слѣпой, ого вм. слѣпый, аго; окру́жный и окружно́й; само собою разумѣется, что при этомъ указывается общепринятое произношеніе окончаній: аго и ого, ые и ыя). Учитель обращаетъ вниманіе на своеобразность склоненія прилагательнаго третій, ья, ье и всѣхъ тѣхъ прилагательныхъ, кои образовались отъ названій животныхъ и птицъ (лисій, ья, ье, вороній, ья, ье, и т. п.), а также на то, что по образцу краткихъ прилагательныхъ склоняются фамиліи и названія мѣстностей съ тѣмъ лишь отличіемъ, что въ нихъ предложный падежъ муж. рода кончается на ѣ вм. омъ (о Петровѣ, о Синицынѣ, въ Тарутинѣ, въ Камышловѣ).

Изъ примѣровъ учащіеся должны вывести, что одни прилагательныя употребляются въ языкѣ съ простыми и сложными окончаніями, другія или только съ простыми, или только со сложными. Указывать при этомъ, что съ двоякими окончаніями употребляются качественныя прилагательныя, а съ однимъ относительныя, едва ли нужно въ виду того, что раздѣленіе прилагательныхъ на качественныя и относительныя представляетъ крайнія затрудненія. Къ тому же не всѣ качественныя употребляются съ двоякими окончаніями, хотя бы, напр., голубой. При преподаваніи грамматики родного

языка всегда нужно помнить, что она должна знакомить лишь съ формами, имѣющимися въ языкѣ, а не учить, какъ образовывать эти формы. Если приведенная точка зрѣнія вѣрна, то, само собой понятно, что рѣшительно нѣтъ никакой надобности знать, какія прилагательныя качественныя, какія относительныя тѣмъ болѣе потому, что ни одинъ языкъ не выработалъ особыхъ формъ для тѣхъ и другихъ.

Остается еще на примѣрахъ показать, что нѣкоторыя прилагательныя окончаніями могутъ выражать разныя степени качества. Изъ примѣровъ: длинная веревка, длиннѣйшая веревка; высокое дерево, высочайшее дерево; глубокій колодецъ, глубочайшій колодецъ; отличный чай, отличнѣйшій чай легко видѣть, что окончанія: **ый, ая, ое; ій, яя, ее** выражаютъ обыкновенную, *положительную,* какъ принято говорить, степень качества, а окончанія: **ѣйшій, ая, ее, айшій, ая, ее** чрезвычайную, *превосходную,* какъ говорятъ, степень его.

Изъ примѣровъ: моя книга тяжелѣе(й) твоего; это полѣно тоньше того: эта башня выше всѣхъ (башенъ, домовъ и т. п.), выше всего — видно, что окончанія: **ѣе (ѣй, ѣ), е** выражаютъ, что въ одномъ предметѣ качества больше, чѣмъ въ другомъ, если сравниваются только два предмета, или что въ одномъ предметѣ качества больше, чѣмъ во всѣхъ другихъ, если дѣлается сравненіе трехъ или многихъ предметовъ.

Въ послѣднемъ случаѣ сравнительную степень называютъ превосходной, но это неосновательно по слѣдующему соображенію: сравнивая, положимъ, нѣсколько горошинъ и найдя, что одна изъ нихъ больше другихъ, скажемъ: эта горошина больше всѣхъ горошинъ, но это еще не значитъ, что эта горошина величайшая. Выраженіе *величайшая горошина* рисуетъ въ нашемъ воображеніи горошину необыкновенной величины. Слѣдуетъ различать сравнительную степень качества двухъ предметовъ и сравнит. степень качества другихъ.

Указаніемъ, что прилагательныя имѣютъ степени сравненія, слѣдовало бы ограничиться и не говорить, что качественныя прилагательныя имѣютъ степени сравненія; что по степенямъ сравненія можно узнавать, качественное или относительное прилагательное. Къ тому же приведенныя сообщенія совершенно безполезны, такъ какъ они по одному неизвѣстному требуютъ находить другое неизвѣстное: встрѣчаются, напримѣръ, прилагательныя: голенастый, железистый (отъ железа), учащійся не знаетъ, качественныя они или относительныя, а потому не знаетъ, можно ли образовать отъ нихъ степени сравненія или нѣтъ; не знаетъ также, употребляется ли отъ нихъ сравнительная степень или нѣтъ, а потому не можетъ опредѣлить, качественными или относительными ихъ считать.

Языкъ — явленіе довольно прихотливое, создающееся не только подъ воздѣйствіемъ строгихъ логическихъ законовъ, но и капризныхъ психическихъ воздѣйствій, почему языковыя явленія не всегда согласуются съ логическими категоріями. Такъ, напримѣръ, прилаг.: сѣверный, южный, восточный, западный, близкій, дальній принадлежатъ къ группѣ относительныхъ прилагательныхъ, однако языкъ, вопреки наставленіямъ грамматики, употребляетъ сравнительную степень *).

Поэтому при изученіи грамматики должно обращать вниманіе не столько на логическія категоріи, сколько на явленія языка, а это дается тщательнымъ изученіемъ его.

## 10. Глаголы.

Изъ измѣняемыхъ частей рѣчи остается труднѣйшая — глаголъ. Изученіе глаголовъ начинаютъ съ раздѣленія ихъ на залоги. Раньше дѣлили глаголы на шесть залоговъ **) (дѣйств., страд., средній, возвратный, взаимный и общій). Общій залогъ оставили и присоединили немногіе глаголы этого залога къ среднему залогу. Министерскія программы 1890 года рекомендуютъ различать всего лишь 4 залога (дѣйствительный, страд., средній и возвратный). Какая невообразимая путаница существуетъ въ грамматикахъ русскихъ, латинскихъ и греческихъ въ ученіи о залогахъ, говорится въ моей статьѣ: „Опредѣленіе залоговъ“. Фил. записк. за 1896 г. Съ видами нашего глагола обстоитъ не лучше, чѣмъ съ залогами: кто различаетъ 2 вида: (соверш. и несоверш.), кто три (присоединяя многократ.), а кто и 4 (прибав. къ тремъ названнымъ однократ.).

При изученіи формъ глагола рѣшительно нѣтъ надобности говорить о залогахъ, такъ какъ залоговыя понятія не связаны съ опредѣленными формами. О залогахъ можно сказать послѣ того, какъ дано понятіе о членахъ предложенія, о прямомъ и косвенномъ дополненіяхъ съ единственной лишь цѣлью, чтобы учащіеся умѣли различать такъ называемые дѣйствительные и страдательные, возвратные и взаимные обороты рѣчи. Глаголы, при которыхъ стоитъ или можетъ стоять прямое дополненіе, составляютъ группу *дѣйствительныхъ* глаголовъ; глаголы, при которыхъ стоитъ или можетъ стоять косвенное дополненіе или обстоятельство, составля-

*) Б. Зайцевъ, одинъ изъ современныхъ беллетристовъ, въ очеркѣ „Бѣлый летъ“ говоритъ: „Вѣрно, для дѣвичьяго праздника и колонны бѣлоснѣжнѣй и золотѣй свѣтъ; висюльки въ люстрахъ играютъ алмазнѣй. Тутъ запретныя формы сравнительной степени сами собой вырвались изъ-подъ пера и выразили полученное авторомъ впечатлѣніе.

**) Кирпичниковъ и Ѳ. Гиляровъ и теперь такъ дѣлятъ.

ютъ группы *среднихъ, возвратныхъ и взаимныхъ* глаголовъ. Если прямое дополненіе, стоящее при сказуемомъ, обратить въ подлежащее, а подлежащее въ твор. пад., тогда дѣйствительный глаголъ обращается въ страдательный и обозначается или причастной формой въ соединеніи съ вспомогательнымъ глаголомъ или присоединеніемъ частицы *ся*, смотря по установившемуся обычаю языка, напримѣръ, дѣйствительный оборотъ предложенія: прислуга бьетъ посуду обращается въ такой страдательный: посуда бьется прислугою, а дѣйствительный: мать любила дочь выражается страдательнымъ: дочь была любима матерью; сказать: дочь любилась матерью нельзя. Вотъ и все, что слѣдуетъ знать учащимся о такъ называемыхъ залогахъ русскаго языка.

Видовыя отличія глаголовъ связаны съ основами ихъ, а потому о видахъ глаголовъ можно и даже должно говорить при разсмотрѣніи глагольныхъ основъ.

Изученіе глаголовъ должно начинать съ разсмотрѣнія основъ. Такъ какъ въ глаголѣ имѣетъ значеніе, состоитъ ли основа изъ одного корня, или корня съ суффиксомъ, или изъ корня съ префиксомъ, то и нужно раздѣлить глаголы по основамъ корневымъ, суффикснымъ и префикснымъ. Наблюденіе надъ корневыми основами (ѣс-ть, пи-ть, ли-ть, вес-ти, плес-ти, вез-ти и т. п., ле-чь, сѣс-ть, пас-ть) приводитъ къ заключенію, что они выражаютъ обыкновенно продолжающееся дѣйствіе, рѣдко оконченное.

Изъ наблюденія надъ суффиксными основами (шумѣ-ть, гремѣ-ть, имѣ-ть, владѣ-ть, крича-ть, стуча-ть, дыша-ть, стоя-ть, ковыря-ть, сохну-ть, вяну-ть, — но броси-ть, велѣ-ть, стукну-ть) вытекаетъ, что онѣ выражаютъ продолжающееся дѣйствіе въ большинствѣ случаевъ и оконченное въ меньшинствѣ.

Изъ наблюденія надъ префиксными основами (вынес-ти, запища-ть, покури-ть, расхажива-ть, отходи-ть, переправля-ться) видно, что однѣ изъ нихъ въ большинствѣ случаевъ обозначаютъ оконченное дѣйствіе, въ меньшинствѣ — продолжающееся.

Послѣ приведенныхъ выводовъ дѣлается указаніе, что глаголы, основы которыхъ выражаютъ продолжающееся дѣйствіе, называются глаголами *несовершеннаго вида*, а глаголы, основы которыхъ выражаютъ оконченное дѣйствіе, называются глаголами *совершеннаго вида*. Дальше можно обратить вниманіе учащихся, что нѣкоторыя изъ основъ несовершеннаго вида обозначаютъ частую повторяемость дѣйствія — *многократность* (сижива-ть, хажива-ть и т. п.), а нѣкоторыя изъ основъ совершеннаго вида обозначаютъ *однократность* дѣйствія (ковырну-ть).

Дѣлается общее заключеніе о глагольныхъ основахъ: по одному внѣшнему виду основъ нельзя судить о видѣ глагола, — не-

обходимо обращать вниманіе на самое значеніе его; однѣ основы (корневыя и суффиксныя) въ большинствѣ случаевъ обозначаютъ несовершенный видъ, другія (префиксныя) въ большинствѣ случаевъ совершенный.

Дальше должно сдѣлать наблюденіе надъ основами несоверш. вида, обращающимися въ основы совершен., вслѣдствіе приставки префикса (ѣсть, съѣсть, нести, унести и т. п.). Но основы, означающія многократность дѣйствія, а также основы со сложными суффиксами: **ѣ-ва, ов-ыва, ев-ыва** остаются основами несоверш. в. и въ соединеніи съ префиксомъ (хаживать — расхаживать, сиживать — пересиживать, заболѣвать, образовывать).

Хотя основы выражаютъ разные оттѣнки дѣйствій (продолжительность, многократность, однократность, начало дѣйствія и т. п.), но практически необходимо различать лишь два вида основъ — несовершенный и совершенный.

Покончивъ съ глагольными основами, учитель приступаетъ къ глагольнымъ окончаніямъ. Берется какой нибудь глаголъ съ присущими ему окончаніями:

| I. | II. | III. | IV. |
|---|---|---|---|
| я чита-**ю** ты чита-**й** | чита-**ть** | читаю-**щій** | чита-**я** |
| ты чита-**ешь**, вы чата-**йте** | же-**чь** | чита-**вшій** | чита-**въ** |
| онъ чита-**етъ** | нес-**ти** | | (чита-**вши**) |
| мы чита-**емъ** | учи-**ться** | нес-**шій** | нес-**ши** |
| вы чита-**ете** | же-**чься** | | |
| они чита-**ютъ** | | | |

Относительно первыхъ окончаній учитель говоритъ, что они называются личными, потому что обозначаютъ лицо, отъ котораго исходитъ дѣйствіе; окончанія: **ть, чь, ти, ться, чься** называются неопредѣленными, такъ какъ не обозначаютъ лица; окончанія: **щій, шій, вшій** — причастными; окончанія: **я, въ, ши (вши)** — дѣепричастными.

Дѣлается подробное разсмотрѣніе личныхъ окончаній съ основами несовершеннаго и совершеннаго видовъ:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| вян-**у** | жм-**у** | дѣла-**ю** | суш-**у** | говор-**ю** |
| — **ешь** | — **ёшь** | — **ешь** | — **ишь** | — **ишь** |
| — **етъ** | — **ётъ** | — **етъ** | — **итъ** | — **итъ** |
| — **емъ** | — **ёмъ** | — **емъ** | — **имъ** | — **имъ** |
| — **ете** | — **ёте** | — **ете** | — **ите** | — **ите** |
| — **утъ** | — **утъ** | — **ютъ** | — **атъ** | — **ятъ** |
| вян-**ь** | жм-**и** | дѣла-**й** | суш-**и** | говор-**и** |
| — **ьте** | — **ите** | — **йте** | — **ите** | — **ите** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| завян-у | пожм-у | вдѣла-ю | засуш-у | переговор-ю |
| — ешь | — ёшь | — ешь | — ишь | — ишь |
| и т. д. | и т. д. | и т. д. | и т. д. | и т. д. |
| завян-ь | пожм-и | вдѣла-й | засуш-и | переговор-и |
| — ьте | — ите | — йте | — ите | — ите |

Дѣлаются выводы о значеніи окончаній и ихъ различіи по произношенію: окончаніе показываетъ лицо (1-е, 2-е и 3-е ед. и мн. чиселъ), наклоненіе (изъявительное, когда лицо заявляетъ о дѣйствіи; повелительное, когда лицо приказываетъ, чтобы дѣйствіе было), время (настоящее въ соединеніи съ основами несовершеннаго вида, будущее въ соединеніи съ основами совершеннаго вида). По внѣшнему виду окончанія различаются: **ешь** (**ешь** подъ удареніемъ), **утъ, ютъ** съ одной стороны, **ишь, атъ, ятъ** съ другой; окончанія съ гласными звуками **е** (**ё**), **у, ю** называются окончаніями 1-го спряженія, окончанія съ гласными звуками **и, а, я** 2-го спряженія.

Берутся глаголы 1-го и 2-го спряженія съ окончаніями: **лъ, ла, ло, ли**; дѣлается заключеніе, что эти окончанія показываютъ: 1) время прошедшее, 2) родъ м., ж. и ср. въ единственномъ числѣ, 3) число единственное и множественное, но не лица, хотя эти окончанія и называются личными. Необходимо объяснить особенность этихъ окончаній. Въ др.-ц.-сл. языкѣ это были окончанія несклоняемаго причастія; вмѣстѣ съ вспомогательнымъ глаголомъ наст. вр. (есмь, еси, есть, есмы, есте, суть) оно служило для выраженія прошедшаго времени. Съ теченіемъ времени вспомогательный глаголъ отпалъ, и несклоняемое причастіе одно, безъ его помощи, стало выражать прошедшее время. Въ виду того, что окончанія: **лъ, ла, ло, ли** не обозначаютъ лицъ, необходимо пользоваться личными мѣстоименіями: я лилъ, ты лилъ, онъ лилъ.

Изъ примѣровъ: бросалъ, бросилъ, нёсъ (вм. нёслъ) и т. п. должно слѣдовать, что окончанія: **лъ, ла, ло** соединяются съ основами несовершеннаго и совершеннаго видовъ, что при корневыхъ основахъ **л** выпадаетъ, если за нимъ не слѣдуетъ гласный звукъ.

Остается еще указать, что окончанія **лъ, ла, ло** въ соединеніи съ **бы** выражаютъ условное наклоненіе (я читалъ бы . . . при извѣстномъ условіи).

Наблюденіе надъ окончаніями неопредѣленнаго наклоненія **(ть, чь, ться, чься)** приводитъ къ заключенію, что одни изъ нихъ **ть, чь)** простыя, другія **(ться, чься)** сложныя. При этомъ должно указать, что **ся** есть сокращенная форма винит. пад. **себя,** что это мѣстоименіе чувствуется въ такъ называемыхъ возвратныхъ глаголахъ: умываться (= умывать-себя), одѣваться и т. п., въ другихъ

глаголахъ съ **ся** уже не соединяется такого значенія: смѣяться, издѣваться.

Учитель проводитъ глаголы съ причастными окончаніями: пишущій, пившій, несшій, любимый, игранный, убитый, и говоритъ: причастія съ окончаніями на **щій, вшій, шій** называются дѣйствительными; на **мый, нный, тый** — страдательными. Дальше учитель заставляетъ учащихся самихъ путемъ склоненія причастій прійти къ выводу, что причастія по согласованію и склоненію совершенно сходны съ прилагательными, почему и называются отглагольными прилагательными, при этомъ указывается разница причастій отъ прилагательныхъ — способность обозначать время. Нужно сопоставить формы: сидящій — сидячій, зрящій — зрячій, горящій — горячій и горючій, лежащій — лежачій, болящій — болячій, текущій — текучій, могущій — могучій. Не мѣшаетъ обратить вниманіе на то, что слова: сидячій, зрячій и т. п. есть древнерусскія причастія. Когда рядомъ съ ними стала употребляться др.-ц.-славянская форма причастій на **щій** (щ изъ шт), то слова съ др.-ц.-славянской формой стали имѣть значеніе причастія (способность обозначать время), а слова съ др.-русской формой потеряли эту способность и обратились поэтому въ обыкновенныя имена прилагательныя, которыя этой способности не имѣютъ. Тутъ же кстати указать, что отъ склоняемаго причастія на **лъ, ла, ло** и отъ страдательныхъ причастій образуются прилагательныя: зрѣлый, спѣлый, окоченѣлый, вареный, жареный и т. п.

Дальше нужно указать, что причастія дѣйствительныя и страдательныя могутъ обозначать времена — настоящее и прошедшее, что страдательныя причастія могутъ имѣть не только сложное окончаніе, но и простое: любимъ, читаемъ, убитъ.

Разсмотрѣніе глагольныхъ окончаній учитель долженъ закончить сообщеніемъ, что присоединеніемъ глагольныхъ окончаній къ глагольнымъ основамъ образуются простыя формы глагольныя, что каждая такая форма можетъ принять частицу **ся** — въ однихъ случаяхъ имѣющую значеніе мѣстоименія, въ другихъ не имѣющую этого значенія. Частица **ся,** будучи присоединена къ дѣйствительному глаголу, обращаетъ его или въ страдательный (прислуга бьетъ посуду, посуда бьется прислугой), или въ возвратный (онъ моетъ, онъ моется), или во взаимный (онъ бранилъ его, онъ бранился съ нимъ).

При разсмотрѣніи нарѣчій нужно будетъ замѣтить, что глагольныя формы: недоумѣвающе, вызывающе должно разсматривать, какъ нарѣчія (она недоумѣвающе посмотрѣла на меня).

Послѣ этого учитель переходитъ къ сложнымъ глагольнымъ формамъ, разсмотрѣніемъ коихъ и кончается изученіе измѣняемыхъ частей рѣчи, и дѣлается переходъ къ изученію неизмѣняемыхъ.

## 11. Неизмѣняемыя части рѣчи.

Изъ неизмѣняемыхъ частей рѣчи на первомъ мѣстѣ должно быть поставлено нарѣчіе, во-первыхъ, потому, что оно, подобно измѣняемымъ, имѣетъ важное значеніе въ рѣчи, обозначаетъ признаки качествъ и дѣйствій; во-вторыхъ, потому, что оно по своему происхожденію представляетъ не что иное, какъ какую-либо окоченѣлую форму измѣняемой части рѣчи. Поэтому при изученіи нарѣчій должно обращать вниманіе, отъ какой формы измѣняемаго слова они образовались (вчернѣ = въ чернѣ, справа = съ права, наружу = на ружу, ружа — слово, вышедшее изъ употребленія). Нельзя говорить, что нарѣчіе измѣняется по степенямъ сравненія. По степенямъ сравненія измѣняется прилагательное, которое и обращается въ нарѣчіе, когда служитъ въ предложеніи обстоятельственнымъ словомъ. Написать: толкнуть коня въ бокъ значитъ — толкнуть коня въ ту часть тѣла, которая называется бокомъ. Написать: толкнуть коня вбокъ значитъ — толкнуть коня въ сторону. Въ первомъ выраженіи въ бокъ измѣняемое слово и зависитъ отъ глагола толкнуть; во второмъ вбокъ — неизмѣняемое и независимое слово. Пишутъ (напримѣръ Грибоѣдовъ): она на дняхъ расшиблась въ пухъ. Написать такъ, значитъ нужно понимать слово пухъ въ его прямомъ значеніи и поставить въ зависимость отъ глагола расшиблась, что невозможно. Слѣдуетъ писать: расшиблась впухъ, т.-е. стала мягка, какъ пухъ. Исходя отъ значенія этихъ словъ, легче будетъ разобраться въ ихъ орѳографіи). Изъ приведенныхъ примѣровъ видно, что нарѣчіе можно изучать до знакомства съ предложеніемъ, потому что оно, какъ обстоятельственное слово, можетъ быть разсматриваемо не только въ предложеніи, но и въ тѣхъ выраженіяхъ, которыя служатъ обозначеніемъ понятій, напримѣръ, выучить наизусть, красиво написать, подняться вверхъ, весьма богатый и т. д.

Мѣстонарѣчія, какъ замѣстители нарѣчій, должны быть изучаемы послѣ нарѣчій. Болѣе подробное изученіе мѣстонарѣчій возможно тогда, когда пройдено такъ называемое сложное предложеніе (сочетаніе предложеній). Здѣсь же нужно ограничиться указаніемъ, что мѣстонарѣчія употребляются не только для замѣны нарѣчій, но что они служатъ также словами, соединяющими предложенія.

Что касается союзовъ, присловій *) и частицъ (привѣсковъ **), какъ матеріала, не представляющаго интереса въ морфологическомъ

*) Присловіями считаю звукосочетанія: молъ, де, дескать, вишь и др.

**) Къ привѣскамъ относятъ: ста, отъ, ко, ка, то и др. (пожалуй-ста, можно-ста, мостъ-отъ нашъ каковъ, глядитъ-ко, смотри-ка). Эти частицы рѣзко отли-

отношеніи, то о нихъ нужно дать только понятіе. Полное выясненіе значенія союзовъ возможно послѣ ознакомленія съ предложеніемъ и сочетаніемъ предложеній.

Рядомъ съ этимъ слѣдуетъ дать понятіе о сложныхъ словахъ).

Дать дѣтямъ надлежащее понятіе о междометіи почти невозможно, потому что слова, извѣстныя у насъ подъ именемъ междометій, и по своему происхожденію, и по значенію весьма разнообразны. Одни изъ нихъ (междометій) есть звуки, непроизвольно издаваемые человѣкомъ, когда имъ овладѣетъ какое-либо чувство — гнѣва, радости, удивленія, негодованія, отвращенія и др. Эти звуки не могутъ быть названы словами, потому что словомъ мы называемъ такое звукосочетаніе, съ которымъ ассоціировано какое либо представленіе или понятіе; нельзя также считать ихъ неразвитыми предложеніями, какъ думаютъ нѣкоторые (Баталинъ, напримѣръ), потому что между междометіемъ, какъ воплощеніемъ чувства, и предложеніемъ, какъ словеснымъ выраженіемъ мысли, нѣтъ ничего общаго.

Для выраженія спокойныхъ чувствъ, напримѣръ, чувства благодарности, привѣтствія, пожеланія мы пользуемся словами и даже предложеніями: Спасибо! (= Спаси Богъ) благодарствуйте! (= благодарствую тебѣ). Такъ какъ эти звукосочетанія выражаютъ не мысли, а чувства, то мы, несмотря на ихъ происхожденіе изъ словъ, считаемъ ихъ междометіями.

Если мы только подражаемъ услышаннымъ звукамъ и не соединяемъ съ ними никакого представленія, то это будутъ *звукоподражанія*. Но когда мы начинаемъ соединять съ ними понятія, они становятся *звукоподражательными словами*. Такъ, напримѣръ, когда мы произносимъ *ахъ* и думаемъ, что оно служитъ выраженіемъ удивленія, тогда *ахъ* — звукоподражательное слово *).

Итакъ, нужно различать междометіе, звукоподражаніе и звукоподражательное слово. Звукоподражательныя слова, подобно знаменательнымъ словамъ, могутъ служить членами предложенія — подлежащимъ, дополненіемъ, сказуемымъ.

Изъ сказаннаго слѣдуетъ, что междометіе и звукоподражаніе нельзя относить къ частямъ рѣчи, что звукоподражательное слово есть часть

---

чаются отъ частицы *ся, себя* и частицъ: *то, либо, нибудь*, присоединяемыхъ къ мѣстоименіямъ. На привѣски: *тъ, то* при существительныхъ можно смотрѣть, какъ на остатокъ исчезнувшаго изъ нашего языка опредѣленнаго члена.

*) Звукоподражательнымъ словомъ я считаю только то знаменательное звукоподражаніе, которое употребляется безъ суффиксовъ и флексій, напримѣръ, *ахъ, му-у, бу-у, ку-ку, мяу* и т. п. Когда звукоподражательное слово соединяется съ суффиксами, и флексіями, оно теряетъ свою звукоподражательность и переходитъ въ разрядъ обыкновенныхъ словъ: *быкъ, ududъ, квакушка, мяукать, мычать* и т. п.

рѣчи, что оно по значенію можетъ быть сходно съ именемъ существительнымъ или съ глаголомъ, но не имѣетъ ни суффиксовъ, ни флексій. Впрочемъ, въ настоящее время и въ литературномъ языкѣ попадаются слова: *охи, ахи.*

Въ виду указанныхъ затрудненій, представляемыхъ междометіемъ, звукоподражаніемъ и звукоподражательнымъ словомъ, необходимо отложить ознакомленіе съ ними подъ конецъ изученія грамматики. Рядомъ съ ними умѣстно будетъ дать понятіе о такихъ выраженіяхъ, какъ *Пожаръ! Сюда! Молчать!*

Послѣ ознакомленія учащихся съ указанными выше морфологическими и семасіологическими понятіями, нужно перейти къ понятіямъ синтаксическимъ. Задача синтаксиса, какъ извѣстно, состоитъ въ томъ, чтобы разсмотрѣть *предложеніе само по себѣ,* безъ соединенія съ другими (такъ называемое простое предложеніе) и *разные способы сочетанія предложеній* (сложное предложеніе и періодъ).

## Г.

## Предложеніе.

### 1. Понятіе о сужденіи и предложеніи.

Прежде чѣмъ говорить о предложеніи, необходимо сказать нѣсколько словъ о сужденіи (мысли), въ противномъ случаѣ придется одно неизвѣстное опредѣлять другимъ неизвѣстнымъ.

Понятіе о сужденіи (мысли) учитель даетъ такимъ образомъ: называетъ какой-либо предметъ, положимъ, *наша доска* и говоритъ учащимся: „Подумайте что-нибудь о ней, мыслите о ней! Скажите мнѣ ваши мысли о ней! Мыслите теперь о *чернилахъ, потолкѣ* и т. п.! Скажите свои мысли о чернилахъ, потолкѣ!“

Дальше учитель разъясняетъ, что человѣкъ свои мысли передаетъ разными средствами: рисунками, жестами, звуками. Поступаетъ онъ въ этомъ случаѣ такъ: „Знаете-ли вы, что я теперь мыслю?“ Получивъ отрицательный отвѣтъ, учитель рисуетъ на доскѣ двѣ вѣтки: одну съ листьями, другую безъ листьевъ и спрашиваетъ: „Теперь знаете, что я мыслю? Какимъ средствомъ я сообщилъ вамъ свои мысли? Какъ нѣмой, не умѣющій рисовать, сообщилъ бы свои мысли? Удобно-ли сообщать другимъ о своихъ мысляхъ посредствомъ рисунковъ, жестовъ?“ — Получивъ отрицательный отвѣтъ, учитель говоритъ: „Въ глубокую древность люди обозначали свои мысли жестами. Жестовъ не хватало для обозна-

ченія всѣхъ мыслей, и потому они на ряду съ жестами стали пользоваться звуками. Человѣкъ слышалъ какіе-нибудь звуки и старался подражать имъ. Произнося, напримѣръ *ку-ку*, онъ въ то же время мыслилъ о птицѣ, произносящей это *ку-ку*. Звукоподражанія привели къ убѣжденію, что ими весьма удобно пользоваться для обозначенія мыслей. Захотѣлось сообщить ихъ впотьмахъ — и впотьмахъ можно; на далекомъ разстояніи — тоже можно, стоитъ только повысить голосъ. Словомъ, обозначеніе мыслей звуками оказалось самымъ удобнымъ изъ всѣхъ средствъ обозначенія ихъ, почему оно наиболѣе совершенствовалось, и человѣкъ мало-по-малу научился обозначать свои мысли звуками, научился говорить. Какъ бы долго человѣкъ ни говорилъ, его рѣчь состоитъ изъ маленькихъ, коротенькихъ рѣчей, выражающихъ отдѣльныя мысли (сужденія). Каждая изъ этихъ рѣчей, выражающая какую-либо мысль, въ грамматикѣ называется предложеніемъ.

Чтобы учащіеся составили возможно болѣе ясное и опредѣленное понятіе о предложеніи, какъ звуковомъ обозначеніи мысли, необходимо сопоставить его со словомъ и словеснымъ выраженіемъ, какъ звуковыми обозначеніями представленій. Съ этою цѣлью на доскѣ записываются и сравниваются, напримѣръ, слѣдующія предложенія съ одной стороны, слова и словесныя выраженія съ другой:

| | |
|---|---|
| медъ, медъ шмелей, сладкій | медъ шмелей очень сладокъ |
| вода, морская вода, горькосоленый | морская вода горькосоленая |
| цвѣтокъ, голубой цвѣтокъ, завялъ | голубой цвѣтокъ завялъ |

Учитель заставляетъ учащихся привести слова, словесныя выраженія, предложенія, выписать изъ прочитанной и объясненной статьи сначала слова, потомъ словесныя выраженія, наконецъ, предложенія, чѣмъ и подготовляетъ ихъ (учащихся) къ разсмотрѣнію взаимнаго отношенія между словами въ словесномъ выраженіи и предложеніи.

## 2. Самостоятельность, управленіе, согласованіе, примыканіе и сказуемость словъ.

Взаимное отношеніе словъ разсматривается обыкновенно въ предложеніи. Между тѣмъ изученіе его въ словесномъ выраженіи легче. Въ словесномъ выраженіи можно уже ознакомиться со слѣдующими видами взаимнаго отношенія словъ: самостоятельностью, согласованіемъ, управленіемъ и примыканіемъ. Изъ примѣровъ, хотя бы такихъ: всегда славный подвигами полководецъ, всюду про-

никающій глазъ, радостно встрѣтившій царя народъ, сдуру надѣвшій волчью шкуру ягненокъ, зачѣмъ трудиться — ученики дѣлаютъ выводъ, что въ словесныхъ выраженіяхъ одни слова отвѣчаютъ на вопросы именительнаго падежа, другія на вопросы косвенныхъ падежей, третьи на вопросы: *какой, чей;* четвертыя на вопросы: *когда, гдѣ, какъ, почему, для чего.* Послѣ этого учащіеся подъ диктовку учителя должны записать:

1) Слово, отвѣчающее на вопросъ именительнаго падежа, — *самостоятельное.*

2) Слово, отвѣчающее на вопросъ косвеннаго падежа, — *управляемое.*

3) Слово, отвѣчающее на одинъ изъ вопросовъ: какой, каковъ, который, — *согласуемое.*

4) Слово, отвѣчающее на одинъ изъ вопросовъ: когда, гдѣ, какъ, почему, для чего, — *примыкающее.*

Чтобы у учащихся сложилось ясное представленіе о взаимномъ отношеніи между словами въ словесномъ выраженіи, слѣдуетъ при разборѣ пользоваться діаграммами, напримѣръ, словесныя выраженія: славный подвигами полководецъ, радостно встрѣченный народомъ царь — располагаются по такимъ діаграммамъ *):

При переходѣ къ предложенію останется только *сказуемость.* Понимая указанные виды отношеній, учащіеся лучше поймутъ значеніе сказуемости, которая дѣлаетъ словесное выраженіе предложеніемъ.

Когда учащіеся научатся находить сказуемое и поймутъ его значеніе, какъ слова, показывающаго возникновеніе признака, учитель старается выяснить значеніе въ предложеніи словъ — самостоятельнаго, согласуемаго, управляемаго и примыкающаго, а именно: самостоятельному слову приписывается какой-нибудь признакъ (качество или дѣйствіе); согласуемое показываетъ постоянный признакъ; управляемое обозначаетъ предметъ, находящійся въ какомъ-либо отношеніи къ другому предмету или къ его признаку; примыкаю-

*) Предварительно учащіеся должны замѣтить, что согласованіе въ падежѣ обозначается одной вертикальной чертой |, управленіе двумя ||, примыканіе тремя |||.

щее обозначаетъ какое-либо обстоятельство возникновенія признака: время, мѣсто, образность, причину, цѣль.

### 3. Понятіе о членахъ предложенія, обращеніи, вводномъ словѣ и вспомогательномъ словѣ.

Послѣ того, какъ сказанное о взаимномъ отношеніи словъ въ предложеніи и ихъ значеніи усвоено и понято учащимися, можетъ имѣть смыслъ бесѣда о членахъ предложенія, обращеніи вводномъ словѣ и вспомогательномъ словѣ.

Чтобы стало яснымъ значеніе въ предложеніи членовъ предложенія, добавочныхъ словъ, вспомогательныхъ словъ-частицъ, нужно слѣдующимъ образомъ разсмотрѣть примѣры:

1) Чиста моя вѣра. — 2) Спаситель! чиста моя вѣра.

Въ первомъ примѣрѣ: *чиста* — сказуемое слово; вѣра — самостоятельное слово, которому приписывается сказуемое; моя — согласуемое, показывающее признакъ (принадлежность).

Во второмъ, кромѣ разсмотрѣнныхъ словъ, есть еще слово *Спаситель!* Оно тоже самостоятельное, но ему не приписывается сказуемое; оно показываетъ, къ кому обращаются. Это — *обращеніе,* или *звательное слово.*

1) Мы ужъ поладимъ. — 2) Мы, вѣрно, ужъ поладимъ.

Въ первомъ примѣрѣ *мы* — самостоятельное слово, которому приписывается сказуемое; ужъ — примыкающее, показывающее время; поладимъ — сказуемое. Во второмъ — слово *вѣрно* не можетъ быть отнесено ни къ одному изъ разсмотрѣнныхъ видовъ. Если считать его примыкающимъ къ слову *поладимъ*, тогда получится непонятное выраженіе. Если же разсматривать его внѣ связи со словами, то оно получаетъ особенный смыслъ и значеніе, а именно: придаетъ выражаемой мысли оттѣнокъ большей увѣренности. Это — такъ называемое *вводное слово.*

1) Онъ наступилъ на ногу прохожаго. — 2) Я получилъ книгу въ переплетѣ. — 3) Я получилъ письмо отъ матери.

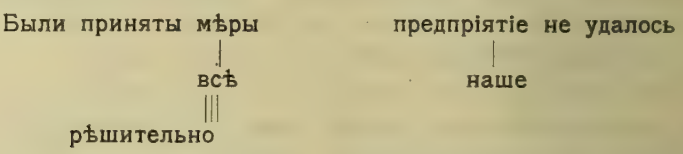
Ученики называютъ, учитель подчеркиваетъ управляемыя слова: ногу, прохожаго, книгу, переплетѣ, письмо, матери. Учитель спрашиваетъ, нѣтъ ли разницы между управляемыми словами: ногу, переплетѣ, матери и управляемыми: прохожаго, книгу, письмо. Учащіеся должны отвѣтить, что первыя управляются не прямо, а *съ помощью предлоговъ;* вторыя управляются безъ предлоговъ, прямо непосредственно. Поэтому первый

видъ управленія, говоритъ учитель, принято называть *посредственнымъ*, второй *непосредственнымъ*.

На основаніи сказаннаго учащіеся приходятъ къ заключенію, что предлоги въ нѣкоторыхъ случаяхъ *помогаютъ* выразить управленіе одного слова другимъ, что они *вспомогательныя слова*.

Были приняты рѣшительно всѣ мѣры, но наше предпріятіе не удалось.

Расположимъ эти два предложенія по діаграммѣ:




Учащіеся наглядно видятъ, что союза нельзя поставить въ связь съ другими словами, что онъ не можетъ быть отнесенъ къ членамъ предложенія. Чтобы стало яснымъ его значеніе въ предложеніи, нужно взять разсматриваемыя предложенія безъ него:

Были приняты рѣшительно всѣ мѣры — наше предпріятіе не удалось.

Тутъ связь между предложеніями не такъ очевидна и понятна: союзъ но дѣлаетъ связь между ними болѣе очевидной и понятной. Значитъ, союзъ, какъ и предлогъ, имѣетъ значеніе *вспомогательнаго слова. Итакъ, предлогъ помогаетъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ выражать управленіе, союзъ отношеніе одного предложенія къ другому.*

## 4. Члены предложенія.

Посмотримъ, какъ дать понятіе о каждомъ членѣ предложенія. *Начинать слѣдуетъ не съ подлежащаго, какъ это обыкновенно дѣлаютъ, а со сказуемаго.* Когда найдено сказуемое — этотъ главнѣйшій членъ предложенія, тогда нахожденіе остальныхъ членовъ будетъ легче и осмысленнѣе. Возьмемъ примѣры, въ которыхъ сказуемое встрѣчается въ разныхъ формахъ.

Катятся ядра, свищутъ пули. — Провожать тебя я выйду, ты махнешь рукой. — Старикъ ловилъ неводомъ рыбу, старуха пряла свою пряжу. — Медвѣдь есть звѣрь. — Смирно сидѣть. — Мартышка тихохонько медвѣдя толкъ ногой. — Дроздъ горевать, дроздъ тосковать, какъ лису ему вынимать.

Учитель требуетъ указать въ каждомъ предложеніи тотъ членъ, который выражаетъ возникновеніе признака — сказуемость. Ученики называютъ, онъ подчеркиваетъ: *катятся, свищутъ, выйду, махнешь,*

*ловилъ, пряла**), *есть,* (звѣрь), *сидѣть, толкъ, горевать, гулялъ, говорить.*

Послѣ этого остается сдѣлать выводъ: сказуемое есть членъ предложенія, показывающій возникновеніе признака; сказуемое чаще всего выражается личнымъ глаголомъ однимъ или въ соединеніи съ именемъ; рѣже оно обозначается неопредѣленнымъ наклоненіемъ или отглагольнымъ нарѣчіемъ.

Дать понятіе о простомъ и составномъ сказуемомъ не трудно, а потому на этомъ не будемъ останавливаться. Разсмотримъ примѣры, въ которыхъ подлежащее встрѣчалось бы въ разныхъ видахъ.

Ужъ небо осенью дышало; ужъ рѣже солнышко блистало. — Провожать тебя я выйду, ты махнешь рукой. — Семеро одного не ждутъ. Первые будутъ послѣдними, послѣдніе первыми. — Умереть за отечество пріятно. — Далече грянуло „ура". — „Авось" и „какъ-нибудь" никогда до добра не доведутъ.

Учитель требуетъ назвать въ каждомъ предложеніи независимый членъ предложенія и говоритъ, что его можно найти по вопросамъ именительнаго падежа. Ученики называютъ: *небо, солнышко, я, ты, семеро, первые, послѣдніе, умереть, ура, авось, какъ-нибудь.* Названныя слова учитель подчеркиваетъ и спрашиваетъ, на какіе вопросы они отвѣчаютъ въ предложеніи. Долженъ послѣдовать отвѣтъ: на вопросы — кто? что? т. е. на вопросы именительнаго падежа.

Независимый членъ предложенія называется подлежащимъ; подлежащее узнается по вопросамъ именительнаго падежа; подлежащему приписывается сказуемое; подлежащее чаще всего выражается именительнымъ падежомъ имени существительнаго.

Примѣры для вывода понятія объ опредѣленіи:

Румяной зарею покрылся востокъ. — Первый мѣсяцъ года — январь. — Наша обязанность — помогать другъ другу. — Рѣка Донъ впадаетъ въ Азовское море.

Учитель требуетъ указать въ каждомъ предложеніи членъ, согласованный безъ связи съ глаголомъ въ родѣ, числѣ и падежѣ или только въ одномъ падежѣ. Учащіеся называютъ, а онъ подчеркиваетъ: *румяной, первый, наша, Донъ, Азовское.*

Членъ предложенія, согласованный съ другимъ безъ связи съ глаголомъ въ родѣ, числѣ и падежѣ или въ одномъ только падежѣ,

---

*) *Ловилъ* и *пряла* тоже должно считать личными глаголами, хотя сами по себѣ они не обозначаютъ лицъ. Личными они становятся въ соединеніи съ подлежащимъ, выраженнымъ или личнымъ мѣстоименіемъ, или именемъ существительнымъ. Считать ихъ личными позволяетъ еще и то, что въ настоящее время такія формы глагола уже не мыслятся несклоняемымъ причастіемъ, какъ это было въ др.-ц.-слав. языкѣ.

называется *опредѣленіемъ*. Опредѣленіе обозначаетъ признакъ, заключенный въ предметѣ; опредѣленіе обыкновенно выражается именемъ прилагательнымъ.

Примѣры для вывода понятія о дополненіи:

Славный подвигами полководецъ радушно былъ встрѣченъ всѣмъ народомъ. — Къ мѣсту назначенія прибылъ третій изъ посланныхъ. Любить отечество — долгъ каждаго. — Кто изъ васъ сдѣлалъ это? Сколько головъ, столько умовъ. — Погибло пять человѣкъ. — И воля губить у меча отнята. — Надежда на авось не всегда спасаетъ.

Учитель требуетъ указать въ каждомъ предложеніи тотъ его членъ, который управляется другимъ членомъ, и говоритъ, что его можно найти по вопросамъ косвенныхъ падежей. Учащіеся называютъ, а онъ подчеркиваетъ: *подвигами, народомъ, назначенія, изъ посланныхъ, отечество, каждаго, изъ васъ, это, головъ, умовъ, человѣкъ, губить, у меча, на авось.*

Членъ предложенія, управляемый другимъ, называется *дополненіемъ;* дополненіе легко найти по вопросамъ косвенныхъ падежей; чаще всего оно выражается косвеннымъ падежомъ имени существительнаго.

Изложенная точка зрѣнія на опредѣленіе и дополненіе отличается отъ общепринятой въ школьныхъ учебникахъ, считающихъ опредѣленіемъ тотъ членъ предложенія, который находится въ зависимости (согласованіи или управленіи) отъ имени существительнаго; дополненіемъ тотъ, который управляется глаголомъ. Въ виду того, что въ школьныхъ учебникахъ говорится объ этомъ неясно и неполно, привожу методическія указанія, какъ поступить въ данномъ случаѣ, если кто вынужденъ слѣдовать изложенной въ нихъ точкѣ зрѣнія.

Примѣры на опредѣленіе. Великое свѣтило послѣдними лучами озарило полузаснувшій міръ. — И воля губить у меча отнята. Кто изъ васъ сдѣлалъ это? — Сколько головъ, столько умовъ. Погибло пять человѣкъ. — Надежда на авось не всегда спасаетъ.

Учитель заставляетъ учениковъ назвать слова, относящіяся къ существительнымъ, числительнымъ, мѣстоименіямъ (существительнымъ и числительнымъ). Ученики называютъ; онъ подчеркиваетъ: *великое, послѣдними, полузаснувшій, губить, изъ васъ, головъ, умовъ, человѣкъ, на авось.*

Членъ предложенія, относящійся къ существительному, числительному и мѣстоименію (существительному и числительному), называется *опредѣленіемъ.* Опредѣленіе можно подраздѣлить на *согласуемое* и *несогласуемое.*

Примѣры на дополненіе. Славный подвигами полководецъ радушно былъ встрѣченъ всѣмъ народомъ. — Къ мѣсту назначенія прибылъ третій изъ посланныхъ. — Любить отечество — долгъ каждаго.

По требованію учителя, ученики указываютъ слова, находящіяся въ зависимости отъ глаголовъ, прилагательныхъ и мѣстоименій прилагательныхъ: *подвигами, народомъ, изъ посланныхъ, отечество.*

Членъ предложенія, зависящій отъ глагола, прилагательнаго, мѣстоименія прилагательнаго, называется *дополненіемъ.*

За такое воззрѣніе на опредѣленіе и дополненіе есть сильныя данныя — значеніе словъ, къ которымъ они относятся. Въ самомъ дѣлѣ, существительное, числительное (количественное), мѣстоименіе существительное составляютъ одну категорію по своему смысловому значенію, а потому и слова, зависящія отъ нихъ, мыслятся нами, какъ опредѣленія. То же нужно сказать и относительно глагола, прилагательнаго, мѣстоименія прилагательнаго: они составляютъ одну общую категорію, почему и слова, зависящія отъ нихъ, понимаются, какъ дополненія.

Разсмотрѣнное воззрѣніе на опредѣленіе и дополненіе важно, между прочимъ, потому, что ученикъ, называя ихъ, этимъ самымъ доказываетъ, что онъ не только понимаетъ взаимное отношеніе между членами предложенія, но также и то, къ какой части рѣчи относится каждый изъ нихъ. Такой разборъ требуетъ большого умственнаго напряженія.

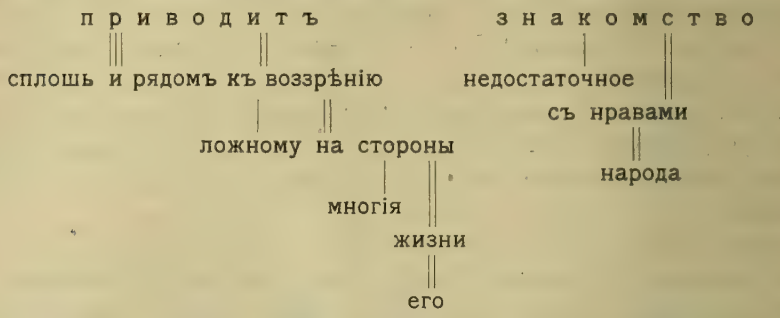
Перейдемъ къ обстоятельству. Изъ разсмотрѣнія примѣровъ легко вывести, что обстоятельствами называются примыкающіе къ глаголу или прилагательному нарѣчія, мѣстонарѣчія и косвенные падежи; короче, слово, примыкающее къ другому и обозначающее мѣсто, время, образность, причину, цѣль, называется обстоятельствомъ. Въ предложеніи: не пришелъ въ классъ по болѣзни — слова: въ классъ и по болѣзни — примыкающія слова, т. е. такія слова, которыя не зависятъ отъ глагола, не управляются имъ. Въ предложеніи: онъ восхищается звѣздной ночью — ночью нужно считать дополненіемъ, потому что отвѣчаетъ на вопросъ творительнаго падежа и стоитъ въ зависимости отъ глагола восхищается. Въ предложеніи: онъ любитъ гулять ночью — ночью служитъ обстоятельствомъ, такъ какъ въ данномъ случаѣ твор. падежъ самъ по себѣ выражаетъ время, не находится въ зависимости отъ глагола гулять, а только примыкаетъ къ нему.

Лукерья говорила, что звонъ шелъ „сверху“.—Русскій солдатъ любитъ читать „про божественное“. — Любитъ онъ читать и историческія повѣствованія, но повѣстей и разсказовъ не любитъ, ибо тамъ все „выдумано“.

Приведенными примѣрами учитель пользуется для того, чтобы дать понятіе о вносномъ словѣ, а именно: вносное есть такое слово, которое внесено говорящимъ въ свою рѣчь изъ рѣчи другого лица; въ предложеніи вносное слово имѣетъ значеніе какого-нибудь члена предложенія.

Понятіе о членахъ предложенія слѣдуетъ закрѣпить разборомъ предложенія по діаграммамъ такимъ образомъ: дать примѣръ, выдѣлить сначала сказуемое и подлежащее, а остальные члены предложенія распредѣлить между тѣмъ и другимъ, смотря потому, куда какой относится:

Недостаточное знакомство съ нравами народа сплошь и рядомъ приводитъ къ ложному воззрѣнію на многія стороны его жизни.




Въ моей статьѣ: „Параллели къ параллелямъ Браиловскаго“ выражена нѣсколько иная точка зрѣнія на члены предложенія и даны имъ такія опредѣленія. Сказуемое есть членъ предложенія, выраженный или одной личной формой глагола или въ связи съ именемъ въ именительномъ падежѣ. Подлежащее есть членъ предложенія, выраженный именительнымъ независимымъ падежомъ, къ которому, относится сказуемое. Опредѣленіе есть членъ предложенія, согласованный въ родѣ, числѣ и падежѣ или въ одномъ только падежѣ. Дополненіе есть членъ предложенія, выраженный зависимымъ (управляемымъ) косвеннымъ падежомъ. Обстоятельство есть членъ предложенія, выраженный примыкающимъ словомъ: нарѣчіемъ, мѣстонарѣчіемъ, независимымъ падежомъ, отвѣчающимъ на вопросы обстоятельствъ. Эта точка зрѣнія на члены предложенія близка къ Потебневской, высказанная выше — къ общепринятой въ учебникахъ грамматики.

Послѣ того, какъ дано о членахъ предложенія общее понятіе, указывающее внѣшніе признаки, внутреннее значеніе, необходимо подробнѣе остановиться на важнѣйшихъ особенностяхъ нѣкоторыхъ членовъ предложенія.

Такъ. напримѣръ, сказуемое, выраженное однимъ личнымъ глаголомъ, нужно разсмотрѣть со стороны вида, времени и наклоненія, а составное со стороны падежныхъ формъ и ихъ значенія.

Подъ терминъ „дополненіе“ подведено безчисленное множество самыхъ разнообразныхъ отношеній одного предмета къ другому; нужно научить разбираться и понимать эти отношенія.

Слѣдуетъ указать общія правила согласованія опредѣленія и

сказуемаго и уклоненія отъ нихъ, а также важнѣйшіе случаи управленія, но не нужно вдаваться въ подробности: это будетъ совершенно безполезно для пониманія рѣчи. Вводятся эти правила въ грамматику родного языка изъ подражанія грамматикамъ иностранныхъ языковъ, гдѣ они умѣстны, если чужой языкъ преподается не по натуральному методу.

Относительно примыкающихъ словъ необходимо сказать, что они не всегда находятся при томъ словѣ, къ которому относятся, но мыслятся непремѣнно при немъ, напр., въ предложеніи: „Ужъ небо осенью дышало“ какъ ни далеко стоитъ примыкающее слово *ужъ* отъ слова *дышало*, однако мы мыслимъ слово *ужъ* при словѣ *дышало*.

То же самое можно сказать и относительно согласуемыхъ (опредѣлительныхъ) и управляемыхъ словъ: они далеко не всегда находятся при тѣхъ словахъ, къ которымъ относятся напр.: „звонковъ раздавались нестройные звуки“. Первое *звонковъ* зависитъ отъ послѣдняго *звуки*.

Указавъ на то, что подлежащее и сказуемое принято называть главными членами предложенія, остальные — второстепенными, учитель заканчиваетъ*) изученіе предложенія разсмотрѣ-

---

*) Въ виду того, что въ научныхъ и школьныхъ грамматикахъ говорится объ этомъ, на мой взглядъ, неудовлетворительно, предлагаю вниманію учащихъ нижеприведенное изложеніе.

Предложенія по видамъ различаются относительно подлежащаго, сказуемаго, главныхъ членовъ и второстепенныхъ.

Относительно подлежащаго предложенія дѣлятся не *личныя* и *безличныя*; относительно главныхъ членовъ на *полныя* и *неполныя*; относительно второстепенныхъ на *краткія* и *распространенныя*; относительно сказуемаго на *утвердительныя* и *отрицательныя*.

Личнымъ называется предложеніе, въ которомъ подлежащее на лицо или легко подразумѣвается по смыслу рѣчи, напримѣръ:

Спи, дитя, спокойно! Вотъ гроза стихаетъ:
Матери молитва сонъ твой охраняетъ,
Завтра, какъ проснешься и откроешь глазки,
Снова встрѣтишь солнце и любовь, и ласки (Плещ.)

Безличнымъ нужно считать предложеніе, въ которомъ нѣтъ и нельзя подразумѣвать подлежащаго, т.-е. нѣтъ такого независимаго слова, которое отвѣчало бы на вопросъ именительнаго падежа, напримѣръ: Тише ѣдешь — дальше будешь. — Поспѣшишь — людей насмѣшишь. Гремитъ! — Стучитъ! — Духъ захватываетъ. Меня клонитъ ко сну.

Овсянико-Куликовскій называетъ безличныя предложенія безсубъектными. Этотъ новый терминъ нельзя признать удачнымъ. Со словомъ „субъектъ“ соединяется логическое понятіе: субъектъ не то же, что подлежащее. Ужъ если мѣнять терминъ „безличное“, то нужно было бы замѣнить его терминомъ „безподлежащное“. Такъ какъ дѣло не въ терминахъ, а въ понятіяхъ, соединенныхъ съ ними, то едва ли есть настоятельная необходимость изгонять установившійся терминъ, хотя бы и неудачный, а

ніемъ видовыхъ различій предложенія относительно его членовъ и научаетъ учащихся понимать разницу между предложеніями: личнымъ и безличнымъ, полнымъ и неполнымъ, краткимъ и распространеннымъ.

Послѣ разсмотрѣнія членовъ предложенія и ихъ особенностей нужно подробнѣе остановиться на обращеніи и вводномъ словѣ.

---

тѣмъ болѣе не слѣдуетъ мѣнять его на еще болѣе удачный — невѣрный логически и странный филологически, странный потому, что составленъ изъ русскаго и латинскаго словъ.

Нельзя согласиться съ Овсянико-Куликовскимъ и относительно предложеній подобныхъ слѣдующимъ: *прошло три года, много воды уплыло, не подумалось ли тебѣ тогда и то, что я желаю, чтобы . . .* Прежде всего у Овсянико-Куликовскаго относительно этихъ предложеній сказано довольно неопредѣленно и съ колебаніемъ. Предложеніе *прошло много лѣтъ* на стр. 203 онъ называетъ безсубъектнымъ, потому что по его мнѣнію, *много* ни въ коемъ случаѣ не можетъ быть подлежащимъ; и онъ разсматриваетъ его, какъ обстоятельство. На стр. 205 читаемъ: „обычное пониманіе ихъ (т.-е. предложеній со словами: много, мало, сколько, столько, немного, достаточно, довольно и др.), какъ субъектныхъ, заставляетъ насъ смотрѣть на нихъ, какъ на переходныя, не окончательно опредѣлившіяся въ грамматическомъ сознаніи". Итакъ, одинъ разъ Овсянико-Куликовскій подобныя предложенія категорически называетъ безсубъектнымъ; другой разъ, подъ вліяніемъ обычнаго пониманія переходными. Полагаю, что разсматриваемыя предложенія *должно считать личными, потому что въ нихъ есть независимое слово, отвѣчающее на вопросъ именительнаго падежа.*

Полнымъ предложеніе называется въ томъ случаѣ, когда подлежащее и сказуемое находятся налицо; неполнымъ — когда нужно подразумѣвать или подлежащее или сказуемое, или то и другое. Напримѣръ: Куда вы идете? — Въ городъ. — Зачѣмъ? — За покупками. — Ѣхалъ малороссъ съ базара, а другой ему навстрѣчу знакомый. Остановились. — Здравствуй! — Здравствуй! — А что? — Бычка. — Гдѣ? — На базарѣ. — За сколько? — За семь. — Прощай! — Съ Богомъ!

Неполныхъ предложеній не должно смѣшивать съ безличными. Всякое безличное предложеніе есть неполное, но такое, въ которомъ нельзя подразумѣвать подлежащаго.

Утвердительнымъ называется такое предложеніе, которое не имѣетъ при сказуемомъ-глаголѣ отрицанія *не*. Предложеніе: „она есть небогата" — утвердительное предложеніе: „она не есть богата" — отрицательное.

Краткимъ называется такое предложеніе, которое состоитъ только изъ главныхъ членовъ; распространеннымъ такое, которое, кромѣ главныхъ, имѣетъ хотя одинъ второстепенный членъ.

Таковы грамматическія отличія личныхъ предложеній отъ безличныхъ, утвердительныхъ отъ отрицательныхъ, полныхъ отъ неполныхъ, краткихъ отъ распространенныхъ. Между ними есть еще смысловое различіе, которое лучше всего можетъ быть выяснено путемъ сравненія предложеній, близкихъ по значенію.

Такъ, напримѣръ, сравни по мысли безличное предложеніе: „водой унесло мостъ" съ личнымъ: „вода унесла мостъ". Въ первомъ предложеніи вниманіе сосредоточивается на сказуемомъ; дѣйствительная причина дѣйствія прячется за творительнымъ падежомъ и въ нашемъ воображеніи смутно носится иная — мнимая, которая воспользовалась *водой* только какъ простымъ орудіемъ. Во второмъ — вода, подобно живому существу, надѣленному волей, уноситъ мостъ.

## 5. Обращеніе, вводное слово и междометіе.

Обращеніе не должно считать членомъ предложенія, какъ это нѣкоторые дѣлаютъ. Оно есть слово, обозначающее тотъ предметъ, къ которому обращено предложеніе: Спаситель, Спаситель! чиста моя вѣра.

Въ другихъ случаяхъ оно, кромѣ того, служитъ приложеніемъ къ какому-либо члену предложенія: Унеси Ты, Боже, тучу градовую! Къ Тебѣ, Господи, прибѣгаю!

Чтобы у учащихся составилось возможно болѣе ясное и точное понятіе о вводномъ словѣ, нужно разсмотрѣть нѣсколько предложеній съ вводнымъ словомъ и безъ него:

1) Онъ пришелъ. — Онъ, можетъ быть, пришелъ.

2) Вы вѣрно прочли это стихотвореніе. — Вы, вѣрно, читали про этотъ случай.

3) Пожаръ много способствовалъ Москвѣ къ украшенію. — По моему сужденью, пожаръ способствовалъ ей (Москвѣ) много къ украшенію.

4) Человѣкъ можетъ спастись только при помощи благодати Божіей. — Человѣкъ, по словамъ Священнаго писанія, можетъ спастись только при помощи благодати Божіей.

5) Ну, такъ, какъ жаръ, его поставить хочетъ. — Ну, словомъ, такъ, какъ жаръ, его поставить хочетъ.

6) Вотъ въ Римѣ я видѣлъ огурецъ! — Вотъ въ Римѣ, напримѣръ, я видѣлъ огурецъ.

---

Сопоставленіе отрицательнаго предложенія: „онъ не (есть) красивъ“ съ утвердительнымъ: „онъ (есть) некрасивъ“ приводитъ къ заключенію, что отрицательное выражаетъ только то, что кого-то нельзя назвать красивымъ; а утвердительное категорически утверждаетъ, что кто-то некрасивъ.

Между полными и неполными предложеніями по смыслу ровно никакой разницы нѣтъ. Совершенно безразлично — отвѣтить-ли на вопросъ: *Куда вы идете? — Я иду въ городъ,* или коротко: *Въ городъ.* Рѣчь изъ неполныхъ предложеній выигрываетъ въ живости.

Между краткими и распространенными предложеніями существуетъ большая смысловая разница. Распространяя краткое предложеніе какимъ-нибудь второстепеннымъ членомъ предложенія, мы выраженную имъ мысль суживаемъ: изъ общей дѣлаемъ болѣе частную.

Ученикъ учитъ. Ученикъ учитъ уроки. Ученикъ учитъ хорошо уроки. Прилежный ученикъ хорошо учитъ уроки. Этотъ прилежный ученикъ всегда хорошо учитъ уроки русскаго языка.

Выясненіе смыслового различія между разными видами предложеній слѣдуетъ сдѣлать на урокахъ грамматики, а не на урокахъ объяснительнаго чтенія, во-первыхъ, потому, что оно связано съ грамматическими формами, а во-вторыхъ, потому, что при объясненіи статей нужно возможно меньше останавливаться на частностяхъ, чтобы сильнѣе сосредоточить вниманіе учащихся на общемъ, на главной мысли читаемаго.

7) Ну, былъ онъ съ гору! — Ну, право, былъ онъ съ гору!

8) Ушица на славу сварена. — Ушица, ей-же-ей, на славу сварена.

На основаніи приведенныхъ примѣровъ учащіеся должны сдѣлать заключеніе, что одни вводныя слова показываютъ отношеніе говорящаго къ своей мысли; другія показываютъ источникъ высказанной мысли; третьи приведены въ предложеніи между прочимъ и свободно могутъ быть опущены; четвертыя вставлены въ предложеніе для большей убѣдительности въ справедливости высказанной мысли.

Чтобы учащіеся лучше поняли отличіе вводнаго слова отъ членовъ предложенія, нужно взять предложенія, въ которыхъ одни и тѣ же слова были бы вводными словами и членами предложенія напр.:

1) Она можетъ быть хорошей ученицей. — Она, можетъ быть, уѣхала.

2) Дѣло право, — гляди прямо. — Право, я этого дѣла не знаю.

Къ вводнымъ словамъ нѣкоторые составители грамматикъ относятъ и междометія. Чтобы ложность этого воззрѣнія была вполнѣ очевидной, стоитъ только обратить вниманіе учащихся на значеніе междометія при предложеніи и сопоставить его значеніе со значеніемъ вводнаго слова.

Ахъ, уймись ты, буря! — А! ты здѣсь.

Междометіе, находясь при предложеніи, выражаетъ какое-либо невольное чувство говорящаго, овладѣвшее имъ при сообщеніи своихъ мыслей. Къ самому предложенію междометіе не имѣетъ ровно никакого отношенія, тогда какъ вводное слово въ указанныхъ раньше случаяхъ является необходимымъ въ немъ, имѣетъ свое опредѣленное значеніе.

Чтобы учащіеся составили еще болѣе ясное понятіе о междометіи, слѣдуетъ привести примѣры, въ которыхъ звукосочетанія: ахъ, охъ, ура, и т. п. — не междометія (не выразители непроизвольныхъ чувствъ), а звукоподражательныя слова, служащія въ предложеніи членами.

Невольное ахъ вырвалось у всѣхъ изъ груди. — Мы слышали громкое ура. — Старикъ охъ, охъ и упалъ.

## Д.

## Сочетаніе предложеній.

1. Понятіе о сочетаніи предложеній. Средства сочетанія предложеній. Виды сочетанія предложеній.

Изъ всѣхъ синтаксическихъ вопросовъ вопросъ сочетанія предложеній менѣе всего разработанъ. Даже такой грамматистъ, какъ

Потебня, ничего не внесъ въ эту область синтаксиса. Овсянико-Куликовскій, старающійся знакомить публику съ основами наукообразнаго синтаксиса общерусскаго языка и пытающійся проложить дорогу наукообразному синтаксису родного языка и въ школу, изъ 308 страницъ своей книги сочетанію предложеній удѣлилъ всего-на-всего 11 страницъ, а въ „Грамматикѣ русскаго языка", предназначенной для современной школы, о сочетаніи (сочиненіи и подчиненіи) предложеній говоритъ вскользь, ставя это грамматическое явленіе въ зависимость отъ союзовъ и союзныхъ словъ.

Съ какими вопіющими несообразностями и нелѣпостями въ ученіи о сочетаніи предложеній приходится встрѣчаться въ школьныхъ грамматикахъ, подробно говорится въ моихъ статьяхъ: 1) Къ вопросу о сложномъ предложеніи (Фил. Зап. 1897 г. № 1), 2) Записки по грамматикѣ русскаго языка (Пед. Сбор. 1904 г. № 1), 3) Параллели къ параллелямъ Браиловскаго (Пед. Сбор. 1905 г. № 12).

По личному горькому опыту знаю, какъ трудно разобраться въ этомъ сложномъ и запутанномъ вопросѣ, какъ трудно остановиться на чемъ-либо опредѣленномъ. Пока совершенно выяснившейся для меня представляется полная несообразность ученія о сочиненіи и подчиненіи предложеній *). Тѣмъ преподавателямъ, кото-

*) Объ этомъ подробно говорится въ упомянутой выше статьѣ: „Параллели къ параллелямъ Браиловскаго"; здѣсь вкратцѣ укажу, что Буслаевъ къ равносильнымъ предложеніямъ относитъ всѣ предложенія, не соединенныя союзами или соединенныя сочиняющими союзами, а къ сочиняющимъ союзамъ, кромѣ соединительныхъ, противительныхъ и раздѣлительныхъ, относитъ причинный *ибо*, заключительные: *потому, итакъ, слѣдовательно, поэтому, оттого*, сравнительные: *такъ, будто, словно*. Баталинъ, сузивъ понятіе о придаточныхъ предложеніяхъ, расширилъ понятіе о сочиненныхъ. Къ нимъ, кромѣ отнесенныхъ Буслаевымъ, онъ причисляетъ условныя, уступительныя и причинныя, начинающіяся не только союзомъ ибо, но и союзами: потому что, такъ какъ, оттого что. У Баталина предложенія: Я не довѣряю ему, потому что не знаю его — считаются сочиненными, а въ сочетаніи предложеній: Я не довѣряю ему потому, что не знаю его — первое главное а второе придаточное, потому что оно поясняетъ членъ главнаго потому. Вопреки Буслаеву, а тѣмъ болѣе Баталину, Овсянико-Куликовскій понятіе о сочиненныхъ предложеніяхъ очень сузилъ. Къ нимъ онъ относитъ только тѣ, которыя соединяются сочиняющими союзами: соединительными, противительными и раздѣлительными. Брешенковъ, объявившій, что его „Курсъ русскаго синтаксиса для младшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній реформированъ по научнымъ даннымъ — изслѣдованіямъ проф. Потебни, проф. Овсянико-Куликовскаго и др., кромѣ способовъ сочиненія и подчиненія предложеній, различаетъ еще смѣшанный способъ, къ сочиненнымъ относитъ предложенія — согласныя, противоположныя, раздѣлительныя, заключительныя и уступительныя. Условныя у него почему-то попали въ разрядъ подчиненныхъ. По мнѣнію Ветухова, условныя слабо подчинены главному, а уступительныя находятся на грани сочиненности. Само собой разумѣется, что столь тонкое чутье къ сочиненію и подчиненію предложеній можетъ быть достояніемъ только составителей грамматикъ, и ни въ коемъ случаѣ не должно быть предметомъ развитія у школьниковъ.

рые почему-либо не могутъ игнорировать ученія о подчиненіи и сочиненіи предложеній, настоятельно рекомендую сочиненными считать только предложенія согласныя, противоположныя и раздѣлительныя. Сочетанія этихъ предложеній, дѣйствительно, рѣзко отличаются отъ сочетаній остальныхъ предложеній, которыя тѣсно связаны грамматически (нужно допустить, что предложенія сочетаются не только союзами, но и интонаціей голоса) и логически: отвѣчаютъ на вопросы — подлежащаго, сказуемаго, опредѣленія, дополненія, обстоятельствъ и выражаютъ отношенія: условія къ слѣдствію, причины къ противоположному ей слѣдствію, причины къ вытекающему изъ нея слѣдствію.

Гораздо труднѣе высказаться рѣшительно о такъ называемыхъ средствахъ сочетанія предложеній, къ коимъ причисляютъ относительныя мѣстоименія, относительныя мѣстонарѣчія и союзы, къ коимъ, кромѣ того, я отношу и ту интонацію голоса, которая указываетъ, что предложенія находятся во взаимной связи. Интонацію голоса, связывающую предложенія, легко подмѣтить, сопоставивъ слѣдующія сочетанія ихъ:

Какъ подумаю объ этомъ, страшно станетъ. Подумаю объ этомъ, страшно станетъ. — Если проголодаешься, хлѣба достать догадаешься. Проголодаешься, хлѣба . . . — Я знаю, что вы очень заняты. Я знаю: вы . . . — Я не могу прійти къ вамъ, потому что занятъ. Я не могу прійти къ вамъ: занятъ.

Изъ приведенныхъ примѣровъ видно, что предложенія, не соединенныя союзомъ, труднѣе произнести, чѣмъ соединенныя, и что ихъ нужно произнести съ такой интонаціей, чтобы чувствовалась связь съ другимъ предложеніемъ.

Вопреки прочно установившемуся мнѣнію я рекомендовалъ бы не считать соединительными средствами предложеній ни относительныхъ мѣстоименій, ни относительныхъ мѣстонарѣчій*), потому что какъ тѣ, такъ и другія служатъ въ предложеніи членами, слѣдовательно ихъ и нужно считать таковыми, а не соединительными словами, или средствами соединенія предложеній. Если же считать ихъ соединительными словами, то изъ членовъ предложенія они должны обратиться въ простыя частицы — союзы. По отношенію къ относительнымъ мѣстонарѣчіямъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ, — это, пожалуй, и можно допустить, но никакъ не по отношенію къ относительнымъ мѣстоименіямъ, у которыхъ слишкомъ очевидна принадлежность къ членамъ предложенія. Такимъ образомъ, мы, повидимому, ближе будемъ къ истинѣ, если соединительными средствами

*) Проф. Овсянико-Куликовскій называетъ ихъ союзными словами, выполняющими, помимо другихъ функцій, обязанность выражать связь между предложеніями.

предложеній будемъ считать лишь союзы и интонацію голоса. Объ интонаціи голоса, какъ средствѣ сочетанія предложеній, хотя и воспринимаемомъ слухомъ, но не передаваемомъ на письмѣ, говорить невозможно. Остаются союзы. Имъ при изученіи сочетанія предложеній удѣляется много вниманія: они тщательно подраздѣляются на сочинительные и подчинительные, сочинительные въ свою очередь — на соединительные, противительные, раздѣлительные и т. п., подчинительные — на причинные, условные, сравнительные и т. п. Въ школахъ, особенно среднеучебныхъ, всѣ эти схоластическія подраздѣленія усердно заучиваются. Учителю серьезно нужно задуматься, заслуживаютъ ли союзы такого вниманія, или же это есть лишь результатъ слѣпого подражанія методу древнихъ языковъ, методу, нелѣпому даже при изученіи сихъ послѣднихъ, методу, возникшему изъ заблужденія, будто союзъ можетъ сочинять или подчинять предложенія. Относительно предлоговъ начинаютъ уже сознавать, что они не могутъ управлять падежами *).

Пора было бы сознать, что не союзъ даетъ значеніе сочетанію предложеній, а сочетаніе предложеній окрашиваетъ его тѣмъ или инымъ значеніемъ, что союзы не могутъ ни сочинять, ни подчинять предложеній, что они облегчаютъ лишь болѣе быстрое пониманіе взаимнаго отношенія между предложеніями въ письменной рѣчи; что въ большинствѣ случаевъ сочетанія предложеній могутъ обходиться безъ нихъ; что одинъ и тотъ же союзъ можетъ (не скажу — сочетать) встрѣчаться въ самыхъ разнообразныхъ сочетаніяхъ, напримѣръ: союзъ **что** можетъ сопровождать всѣ рѣшительно придаточныя предложенія, союзъ **чтобы** — почти всѣ, союзъ **какъ** — тоже. Какъ мы ни привыкли считать условными тѣ предложенія, которыя начинаются союзомъ **если**, однако въ сочетаніи предложеній: „Ганнибалъ, если и не могъ взять Рима, все же надѣлалъ Италіи много хлопотъ“ — предложеніе: „если и не могъ взять Рима“ волей-неволей должны считать уступительнымъ: этого настоятельно требуетъ взаимное отношеніе предложеній по содержанію. Съ помощью союзовъ: **или — или**, **ли — ли**, **либо — либо** сочетаются обыкновенно раздѣлительныя предложенія, но могутъ быть соединены и согласныя. Сказанное о приведенныхъ союзахъ можетъ быть отнесено и ко многимъ другимъ союзамъ.

Принимая во вниманіе выраженныя соображенія о такъ называемыхъ средствахъ сочетанія предложеній, нельзя не сказать съ

*) Впрочемъ, проф. Овсянико-Куликовскій во всѣхъ своихъ сочиненіяхъ по грамматикѣ утверждаетъ, что обязанность предлоговъ управлять падежами, что въ этомъ ихъ синтаксическое призваніе; Брешенковъ въ своемъ реформированномъ „Курсѣ русскаго синтаксиса“ также категорически заявляетъ, что „предлоги только и служатъ для того, чтобы управлять падежами“ (51 стр.).

большимъ укоромъ, какъ безразсудно заставлять дѣтей заучивать, что такіе-то союзы условные, такіе-то уступительные и т. д., что согласныя предложенія соединяются такими-то союзами, противительныя — такими-то и т. д. Это заучиваніе, требуя много времени и умственной энергіи, не только безполезно, но положительно вредно при изученіи сочетанія предложеній: учащіеся или, какъ въ тенетахъ, запутываются въ хаотической массѣ соединительныхъ словъ, не имѣя силъ разобраться въ нихъ, или же, что еще хуже, вмѣсто того, чтобы вдумываться въ логическое отношеніе предложеній, какъ попугаи, опредѣляютъ его по заученнымъ соединительнымъ словамъ.

Послѣдователи Потебни очень гордятся тѣмъ, что они избавляютъ школу отъ того схоластическаго балласта, который называется „сокращеніемъ“ придаточныхъ предложеній; вмѣсто этого они культивируютъ союзы сочинительные, подчинительные, фиктивные, относительное подчиненіе посредствомъ союзныхъ нарѣчій, относительное подчиненіе посредствомъ союзныхъ мѣстоименій, независимость, зависимость и сложность предложеній, сочиненіе и подчиненіе предложеній безъ паузы, сочиненіе и подчиненіе предложеній послѣ паузы, словомъ, схоластическій балластъ, которому имени нѣтъ, но который хотя и украшается научностью, но во всякомъ случаѣ несравненно хуже и безплоднѣе ненаучнаго сокращенія предложеній, имѣющаго, какъ будетъ сказано ниже, смыслъ и оправданіе если не съ научной, то съ практической точки зрѣнія.

Если составители школьныхъ грамматикъ и преподаватели согласятся съ высказанными мыслями, сдадутъ въ архивъ пресловутыя сочиненіе и подчиненіе предложеній и не будутъ напрасно останавливаться на соединительныхъ словахъ, то будетъ полная возможность тщательно и основательно усвоить и уяснить всѣ виды сочетанія предложеній безъ особой затраты времени и труда. Послѣ неоднократнаго обдумыванія и разработки этого вопроса, я въ концѣ концовъ склоняюсь считать наиболѣе удовлетворительнымъ слѣдующіе 9 видовъ сочетанія предложеній:

а) сочетаніе согласныхъ,
б) „ противоположныхъ,
в) „ раздѣлительныхъ,
г) „ главнаго съ придаточнымъ; поясняющимъ и замѣняющимъ,
д) „ главнаго съ заключительнымъ,
е) „ главнаго съ условнымъ,
ж) „ главнаго съ уступительнымъ,
з) „ главнаго съ вводнымъ и
и) „ главнаго съ вноснымъ.

Терминъ „главное предложеніе“ удерживаю, хотя его и осуждаютъ.

**а) Сочетаніе согласныхъ предложеній.**

Понятіе о сочетаніи согласныхъ предложеній учащіеся могутъ составить, разсмотрѣвъ слѣдующіе примѣры:

1) Ужъ небо осенью дышало, Съ печальнымъ шумомъ обнажалась;
Ужъ рѣже солнышко блистало, Ложился на поля туманъ;
Короче становился день, Гусей крикливыхъ караванъ
Лѣсовъ таинственная сѣнь Тянулся къ югу.

2) Владиміръ подъѣзжалъ къ деревнѣ; сердце въ немъ сильно билось; черезъ десять минутъ онъ уже былъ въ объятіяхъ родныхъ.

3) И поля цвѣтутъ, и лѣса шумятъ, и лежатъ въ землѣ груды золота, и во всѣхъ концахъ свѣта бѣлаго про тебя идетъ слава громкая.

4) Дома въ немъ (Ерзерумѣ) каменные, кровли покрыты дерномъ, что даетъ городу чрезвычайно отрадный видъ.

5) Безъ жалости смерть все разитъ: И солнцы ею сокрушатся,
И звѣзды ею потушатся, И всѣмъ мірамъ она грозитъ.

Учитель спрашиваетъ, какая связь между предложеніями въ первомъ примѣрѣ? второмъ? третьемъ? четвертомъ? пятомъ? — Въ первомъ всѣ предложенія согласно рисуютъ картину наступленія осени; во второмъ — согласно передаютъ постепенный ходъ событій; въ третьемъ — согласно изображаютъ богатство и славу Россіи; въ четвертомъ — первыя два предложенія выражаютъ частныя мысли, дающія матеріалъ для выраженія общей, высказанной въ третьемъ предложеніи, напротивъ, въ пятомъ — общая мысль, выраженная въ первомъ предложеніи, поясняется частными, выраженными въ трехъ слѣдующихъ за нимъ предложеніяхъ. Итакъ, сочетаніе согласныхъ предложеній или описываетъ предметъ, или повѣствуетъ объ явленіи, или же объединяетъ частныя мысли съ общей.

**б) Сочетаніе противоположныхъ предложеній.**

Сочетаніе противоположныхъ предложеній можно разсмотрѣть на примѣрахъ:

1) Русскіе гибнутъ, — новгородцы богатѣютъ. — 2) И радъ бы въ рай, да грѣхи не пускаютъ. — 3) У младшаго брата было четверо дѣтей, тогда какъ у старшаго дѣтей не было. — 4) Шли два пріятеля вечернею порою и дѣльный разговоръ вели между собою, какъ вдругъ изъ подворотни дворняжка тявкнула на нихъ. — 5) Я съ участіемъ сталъ разспрашивать его, но онъ страшно разсердился на меня.

Разборъ этихъ примѣровъ долженъ привести учащихся къ сознанію, что противоположныя предложенія сочетаются для того, чтобы сильнѣе противопоставить два сужденія: я съ участіемъ спра-

шивалъ, а онъ страшно сердится; пріятели ведутъ дѣльный разговоръ, а собаки всетаки лаютъ на нихъ. Эти предложенія сочетаются или посредствомъ такъ называемыхъ противительныхъ союзовъ (*а, но, однако, да, но тѣмъ не менѣе, между тѣмъ*), или безъ нихъ.

Двойной союзъ *не только — но (и)* одни считаютъ соединительнымъ, другіе противительнымъ. Разсмотрѣніемъ приведенныхъ ниже примѣровъ должно показать, что посредствомъ этого союза сочетаются какъ согласныя, такъ и противоположныя предложенія.

1) Не только жители Москвы и въ радостяхъ, и въ горестяхъ посѣщаютъ Троицкую лавру, но и другіе изъ самыхъ отдаленныхъ мѣстъ ѣздятъ сюда на богомолье.

2) Не только онъ (левъ) теперь не страшенъ для звѣрей, но всякъ за старыя обиды въ отомщенье ему наноситъ оскорбленье.

**в) Сочетаніе раздѣлительныхъ предложеній.**

Понятіе о сочетаніи раздѣлительныхъ предложеній дается разборомъ примѣровъ:

1) Либо панъ, либо пропалъ. — 2) Иль чума меня подцѣпитъ, иль морозъ окостенитъ, иль мнѣ въ лобъ шлагбаумъ влѣпитъ непроворный инвалидъ.

Учащіеся должны выяснить отношеніе между предложеніями перваго и второго примѣровъ. Если панъ, то не пропалъ; если пропалъ, то не панъ; если чума подцѣпитъ, то не можетъ окостенить морозъ, или въ лобъ влѣпитъ шлагбаумъ непроворный инвалидъ. Выходитъ, что въ разсматриваемомъ сочетаніи одно предложеніе исключаетъ другія, поэтому его нужно было бы назвать сочетаніемъ исключающихъ предложеній. Но принято называть эти предложенія раздѣлительными. Сочетаніе раздѣлительныхъ предложеній имѣетъ такую особенность: оно не можетъ обойтись, подобно другимъ сочетаніямъ предложеній, безъ союзовъ: *ли — ли, либо — либо, или — или*, не можетъ и замѣнить ихъ никакими другими. При опущеніи названныхъ союзовъ или замѣнѣ ихъ другими получается или логическая несообразность, или измѣненіе смысла сочетанія. Чтобы эта особенность рѣзко выдѣлилась, учитель заставляетъ учащихся въ записанныхъ раньше примѣрахъ другихъ сочетаній (согласныхъ и противоположныхъ) опустить союзы. Учащіеся исполняютъ требованіе и видятъ, что смысловое отношеніе между предложеніями нисколько не измѣняется. Между тѣмъ опущеніе союзовъ въ сочетаніи раздѣлительныхъ предложеній отражается на ихъ значеніи.

На сочетаніе раздѣлительныхъ предложеній съ внѣшней стороны похоже сочетаніе согласныхъ предложеній, соединенныхъ союзами: и л и — и л и, (а л и — а л и), л и — л и.

1) Али я тебя не холю? Али сбруя не красна?
Али ѣшь овса не вволю? Аль поводья не шелковы?

2) Реветъ ли звѣрь въ лѣсу глухомъ, трубитъ ли рогъ, гремитъ ли громъ, поетъ ли дѣва за холмомъ — на всякій звукъ свой откликъ въ воздухѣ пустомъ родишь ты вдругъ.

**г) Сочетаніе главнаго предложенія съ придаточнымъ — поясняющимъ и замѣняющимъ.**

Такъ какъ на придаточномъ поясняющемъ легче выяснить связь его съ членами предложенія, то ознакомленіе съ придаточными и нужно начать съ него (т. е. придаточнаго поясняющаго).

1) Счастливъ тотъ . . . 2) Онъ такой же . . . 3) Не пойдетъ въ прокъ то богатство . . . 4) Тяжело тому . . . 5) Солнечное затменіе бываетъ тогда . . . 6) Хорошо тамъ . . . 7) Должно поступать такъ . . . 8) Земля потрескалась оттого . . . 9) Природа надѣляетъ насъ силой для того . . .

Учитель спрашиваетъ: „Какія слова въ приведенныхъ примѣрахъ нужно пояснить, такъ какъ они непонятны“? — Одинъ изъ учениковъ называетъ. Учитель на доскѣ, учащіеся въ тетрадяхъ подчеркиваютъ: *тотъ, такой же, то* и т. д. Подчеркнутыя слова поясняются предложеніями, и полученныя сочетанія предложеній записываются:

1) Счастливъ тотъ, кто любитъ трудиться. — 2) Онъ такой же, какой и былъ. — 3) Не пойдетъ въ прокъ то богатство, которое нечестно нажито. — 4) Тяжело тому, кто не дѣлаетъ добра никому. 5) Солнечное затменіе бываетъ тогда, когда луна становится между солнцемъ и землей. — 6) Хорошо тамъ, гдѣ насъ нѣтъ. — 7) Должно поступать такъ, какъ долгъ велитъ. — Земля потрескалась оттого, что долго не было дождя. — 9) Природа надѣляетъ насъ силой для того, чтобы мы разумно пользовались ею.

Учитель заставляетъ прочесть и подчеркнуть зигзагомъ предложенія, которыя поясняютъ подлежащія и т. п. Учитель говоритъ, ученики повторяютъ: „Предложеніе, членъ котораго поясняется, называется *главнымъ*; предложеніе, которое поясняетъ членъ главнаго, называется *придаточнымъ поясняющимъ*“.

Учитель требуетъ назвать и надписать, какіе члены главнаго поясняются. Получивъ отвѣтъ, онъ на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ надъ словомъ *тотъ* пишутъ *под.*, надъ словомъ *такой же* — *ск.* и т. д. Послѣ этого дѣлается выводъ, что поясняющее предложеніе можетъ пояснять подлежащее, сказуемое и т. д., словомъ, всѣ члены предложенія. Дальше учитель заставляетъ учащихся сдѣлать наблюденіе, какими частями рѣчи выражается поясняемый членъ

главнаго (указательнымъ мѣстоименіемъ и указательнымъ мѣстонарѣчіемъ) и какія части рѣчи соотвѣтствуютъ поясняемому члену (относительныя мѣстоименія, относительныя мѣстонарѣчія и союзы). Учитель беретъ въ скобки поясняемые члены, заставляетъ прочесть примѣры безъ нихъ и такимъ образомъ приводитъ учащихся къ сознанію, что поясняемые члены могутъ быть опущены; беретъ въ скобки соединительныя слова, заставляетъ прочесть примѣры безъ нихъ и приводитъ къ сознанію, что безъ нихъ обойтись нельзя. Не мѣшаетъ также показать учащимся, что поясняющее предложеніе по отношенію къ главному можетъ занимать какое-угодно мѣсто: быть впереди его, позади, въ серединѣ.

Кто любитъ трудиться, тотъ счастливъ. Тотъ, кто любитъ трудиться, счастливъ. Счастливъ тотъ, кто любитъ трудиться.

Учитель требуетъ, чтобы то же самое ученики продѣлали съ другими примѣрами. Наконецъ, дѣлается и записывается сводъ всего сказаннаго о сочетаніи поясняющаго съ главнымъ. Предложеніе, членъ котораго поясняется, называется главнымъ; предложеніе, которое поясняетъ членъ главнаго, называется поясняющимъ. Поясняющее можетъ пояснить подлежащее, сказуемое, опредѣленіе и т. д. Поясняемый членъ главнаго выражается или указательнымъ мѣстоименіемъ (тотъ, такой), или указательнымъ мѣстонарѣчіемъ (тогда, тамъ, такъ и др.); въ поясняющемъ ему соотвѣтствуетъ или относительное мѣстоименіе, или относительное мѣстонарѣчіе, или союзъ. Въ главномъ поясняемый членъ можетъ находиться на лицо или подразумѣваться; въ поясняющемъ соотвѣтствующее ему слово непремѣнно должно быть. По отношенію къ главному поясняющее можетъ занимать какое-угодно мѣсто.

Чтобы дать понятіе о предложеніяхъ: главномъ и придаточномъ замѣняющемъ и ихъ взаимномъ отношеніи, слѣдуетъ поступить такъ: учитель пишетъ на доскѣ, ученики въ тетрадяхъ:

1) Снится матери . . . (что?) — 2) Вижу . . . (что?) — 3) Исполнилось великаго мужа желаніе . . . (какое?) — 4) У насъ случился пожаръ . . . (когда?) — 5) Онъ жнетъ . . . (гдѣ?) 6) У нѣкоторыхъ перепеловъ голосъ звученъ . . . (насколько?) — 7) Онъ заболѣлъ . . . (отчего?) — 8) Она собирала ягоды . . . (для чего?)

Учитель спрашиваетъ: „Какого члена предложенія не достаетъ предложеніямъ первому, второму“ и т. д.

Получивъ отвѣтъ, учитель спрашиваетъ: „Можно-ли выразить однимъ словомъ каждое изъ слѣдующихъ предложеній: сынъ ея тонетъ; кто-то мчится на конѣ; народъ собирается на священной могилѣ его“ и т. п. Попробуемъ замѣнить недостающіе для этихъ предложеній члены цѣлыми предложеніями. Учитель пишетъ на доскѣ, ученики въ тетрадяхъ:

1) Снится матери: сынъ ея тонетъ. — 2) Вижу: кто-то мчится на конѣ. — 3) Исполнилось великаго мужа желаніе: народъ собирается на священной могилѣ его. — 4) У насъ случился пожаръ, тогда какъ ты былъ за границей. — 5) Онъ жнетъ, тамъ гдѣ не сѣялъ. — 6) У нѣкоторыхъ перепеловъ голосъ звученъ, настолько что*) слышенъ за версту. — 7) Онъ заболѣлъ, оттого что простудился. — 8) Она собирала ягоды, для того чтобы сварить изъ нихъ варенье.

Учитель заставляетъ прочесть и зигзагомъ подчеркнуть то предложеніе, которое замѣняетъ собой: подлежащее, опредѣленіе, дополненіе, обстоятельства и т. д. Учитель говоритъ, ученики записываютъ: „Предложеніе, для котораго другое предложеніе замѣняетъ какой-либо членъ, называется *главнымъ*, а предложеніе, которое замѣняетъ собой членъ для главнаго, называется *придаточнымъ замѣняющимъ*“. Учитель требуетъ сказать и сверху придаточныхъ замѣняющихъ предложеній надписать, какіе члены главнаго они замѣняютъ. Послѣ этого дѣлается выводъ: придаточное замѣняющее можетъ замѣнять для главнаго подлежащее, опредѣленіе, дополненіе и обстоятельства, но не можетъ замѣнять сказуемаго. Дальше учитель спрашиваетъ, какими соединительными словами соединяется замѣняющее съ главнымъ (интонаціей голоса и сложными союзами) и какое мѣсто оно можетъ занимать по отношенію къ нему. Послѣ этого дѣлается и записывается сводъ всего сказаннаго о сочетаніи предложеній: придаточнаго замѣняющаго и главнаго. Предложеніе, для котораго другое замѣняетъ какой-либо членъ, называется главнымъ, а то, которое замѣняетъ собой какой-либо членъ, называется придаточнымъ замѣняющимъ. Придаточное замѣняющее можетъ замѣнять подлежащее, опредѣленіе, дополненіе и обстоятельство. Придаточное замѣняющее можетъ соединяться съ главнымъ интонаціей голоса и сложными союзами.

Чтобы учащіеся составили возможно болѣе ясное представленіе о придаточныхъ предложеніяхъ: поясняющихъ и замѣняющихъ, а также объ ихъ отношеніи къ главному, необходимо сравнить ихъ.

Раздѣливъ чертой доску на двѣ равныя половины, учитель пишетъ на ней, учащіеся въ тетрадяхъ:

| | |
|---|---|
| 1) Извѣстно (то), что слоны въ диковинку у насъ. | 1) Извѣстно — слоны въ диковинку у насъ. |
| 2) Думаю (о томъ), что будешь скучать ты въ чужомъ краю. | 2) Думаю — будешь скучать ты въ чужомъ краю. |
| 3) Онъ пріѣхалъ тогда, какъ насъ не было дома. | 3) Онъ пріѣхалъ, тогда какъ насъ не было дома. |

*) Признаемъ союзы: тамъ гдѣ, насколько что сложными, какъ союзъ потому что и т. п.

4) Собираетъ тамъ, гдѣ не разсыпалъ.

5) Трудился такъ крестьянинъ мой, что градомъ потъ съ него катился.

6) Любите другъ друга потому, что вы братья.

7) Я хотѣлъ собирать гусеницъ для того, чтобы бабочки выводились у меня дома.

4) Собираетъ, тамъ гдѣ не разсыпалъ.

5) Трудился крестьянинъ мой, такъ что градомъ потъ съ него катился.

6) Любите другъ друга, потому что вы братья.

7) Я хотѣлъ собирать гусеницъ, для того чтобы бабочки выводились у меня дома.

Сравненіе придаточныхъ поясняющихъ съ придаточными замѣняющими должно привести къ заключенію, что первыя болѣе тѣсно связаны съ главнымъ, чѣмъ вторыя, что замѣняющія нѣсколько самостоятельнѣе и что на нихъ вниманіе болѣе сосредоточивается, чѣмъ на поясняющихъ.

Когда у учащихся составится ясное понятіе о придаточныхъ предложеніяхъ: поясняющихъ и замѣняющихъ, нужно сказать, что оба эти подвида придаточныхъ предложеній принято разсматривать, какъ одинъ видъ *придаточныхъ* предложеній.

Изученіе придаточныхъ (поясняющихъ и замѣняющихъ) слѣдуетъ ограничить тѣмъ, что о нихъ сказано. Для тѣхъ, кто находитъ нужнымъ изучать ихъ болѣе подробно, предлагаю для образца методическую разработку придаточнаго опредѣлительнаго, какъ поясняющаго, такъ и замѣняющаго *).

Возьмемъ примѣры:

1) Рыбы поймали такое множество, какого не ожидали.

2) Мы легко могли различать дорогу, которая все еще шла въ гору.

3) Деревня, что стояла на берегу озера, давно уже сгорѣла.

4) Деревня, гдѣ скучалъ Евгеній, была прелестный уголокъ.

5) Вотъ то гнѣздо, откуда вылетали храбрецы.

6) А вѣдь было время, когда Плюшкинъ былъ только бережливымъ хозяиномъ.

7) Нѣтъ ужъ дней тѣхъ свѣтлыхъ болѣ, какъ подъ каждымъ ей листкомъ былъ готовъ и столъ, и домъ.

8) Волка постигла бѣда: онъ костью подавился.

---

*) Вѣроятно, будутъ рѣзкія возраженія противъ того, что я признаю придаточныя опредѣлительными замѣняющими. Но что же дѣлать съ сочетаніемъ предложеній. подобнымъ слѣдующему: „Исполнилось великаго мужа желаніе: народъ собирается на священной могилѣ его". Мнѣ кажется, лучше дать этому сочетанію предложеній мѣсто между сочетаніемъ главнаго съ придаточнымъ опредѣлительнымъ, чѣмъ не знать, куда съ нимъ дѣваться.

Назовите въ приведенныхъ примѣрахъ главныя предложенія *) придаточныя! — Какія слова пропущены въ нѣкоторыхъ главныхъ предложеніяхъ? — Напишите сверху, гдѣ слѣдуетъ, пропущенныя слова! — Какія слова главныхъ предложеній поясняются придаточными? (тотъ, такое, такому, ту и т. д.)? — Подчеркните ихъ прямой чертой! — Понятны-ли эти слова сами по себѣ? — Какимъ членомъ предложенія служатъ подчеркнутыя слова въ главномъ предложеніи? (опредѣленіемъ). — Какъ назвать придаточное, которое поясняетъ опредѣленіе главнаго? — Какъ опредѣлить придаточное опредѣлительное предложеніе? (придаточное опредѣлительное — такое предложеніе, которое поясняетъ или замѣняетъ опредѣленіе главнаго). — Укажите соединительныя слова придаточныхъ опредѣлительныхъ предложеній и подчеркните ихъ зигзагомъ! — Не придаютъ ли соединительныя слова смыслового различія придаточнымъ опредѣлительнымъ предложеніямъ?

Дальше долженъ слѣдовать связный сводъ всего сказаннаго о придаточныхъ опредѣлительныхъ предложеніяхъ. Придаточное опредѣлительное поясняетъ или замѣняетъ опредѣленіе главнаго: поясняющее относится къ указательнымъ мѣстоименіямъ: тотъ, такой; замѣняющее служитъ вмѣсто простого опредѣленія при какомъ-либо членѣ главнаго предложенія. Эти мѣстоименія въ главномъ или находятся на лицо, или подразумѣваются. Такъ какъ указательныя мѣстоименія главнаго служатъ опредѣленіемъ къ какому-либо существительному, то можно сказать, что придаточное опредѣлительное вмѣстѣ съ указательнымъ мѣстоименіемъ замѣняетъ знаменательное опредѣлительное слово при существительномъ и потому вмѣстѣ съ главнымъ выражаетъ одно только сужденіе. Придаточными опредѣлительными, въ строгомъ смыслѣ слова, можно назвать только тѣ, которыя соединены относительными мѣстоименіями. Тѣ же придаточныя опредѣлительныя, которыя соединены мѣстонарѣчіями, по значенію сходны или съ обстоятельственными мѣста (гдѣ, куда, откуда), или съ обстоятельственными времени (когда, какъ); соединенныя союзомъ чтобы близки къ обстоятельственнымъ цѣли. Въ виду этого не слѣдуетъ говорить, какъ это обыкновенно дѣлаютъ, что мѣстоименія, положимъ, который, какой, могутъ быть замѣнены мѣстоименіями: кто, что, чей; мѣстонарѣчіями: гдѣ, куда, откуда, когда, какъ; союзами: что, чтобы. Еще болѣе неосновательно утвержденіе нѣкоторыхъ составителей грамматикъ (напримѣръ, Барышникова) будто мѣстоименіе который замѣняется мѣстоименіями: кто, что, чей,

*) Предполагается, что раньше было дано понятіе о главномъ и придаточномъ.

когда оно стоитъ *безъ предлога;* мѣстонарѣчіями: гдѣ, куда, откуда, когда, какъ и союзами: что, чтобы, когда стоитъ *съ предлогомъ.* Этого правила не слѣдуетъ давать, потому что оно не вполнѣ основательно, доказательствомъ чего могутъ служить слѣдующіе примѣры: Сыщи ей жениха, чтобъ (который бы) былъ красивъ, уменъ. — Какъ часто мимо насъ проходитъ человѣкъ, надъ кѣмъ (надъ которымъ) ругается слѣпой и буйный вѣкъ, но сей высокій ликъ въ грядущемъ поколѣньи поэта приведетъ въ восторгъ и умиленье (Пушк.). Въ первомъ примѣрѣ союзъ чтобъ замѣняетъ мѣстоименіе который безъ предлога, а во второмъ мѣстоименіе кто замѣняетъ который съ предлогомъ. Въ томъ и другомъ случаѣ полное противорѣчіе данному правилу.

При разсмотрѣніи другихъ придаточныхъ предложеній придется продѣлать то же, что сдѣлано съ придаточными опредѣлительными.

#### д) Сочетаніе главнаго предложенія съ заключительнымъ.

1) Въ морѣ вода горько-соленая, потому её нельзя пить. 2) Науки просвѣщаютъ разумъ, поэтому онѣ полезны. — 3) Не посмѣлъ я взять съ нея (съ рыбки) выкупъ, такъ пустилъ ее въ синее море. — 4) Я мыслю, слѣдовательно существую. — Хвалы приманчивы: какъ ихъ не пожелать?

Учитель заставляетъ прочесть сначала предложенія, выражающія причину; потомъ предложенія, выражающія заключеніе; требуетъ, чтобы учащіеся сами дали названіе предложенію, выражающему заключеніе, и предложенію, при которомъ находится заключительное; чтобы указали средства соединенія заключительнаго предложенія (союзы и интонація голоса) и мѣсто, занимаемое имъ по отношенію къ главному.

Послѣ этого долженъ слѣдовать устный и письменный сводъ всего сказаннаго о сочетаніи заключительнаго съ главнымъ.

Въ примѣчаніи учащіеся могутъ замѣтить, что форму сочетанія главнаго съ заключительнымъ, не измѣняя взаимнаго отношенія между предложеніями, легко обратить въ форму сочетанія придаточнаго причиннаго съ главнымъ: такъ какъ въ морѣ вода горько-соленая, то ее нельзя пить.

#### е) Сочетаніе главнаго предложенія съ условнымъ.

Чтобы учащіеся составили полное и ясное представленіе о сочетаніи главнаго предложенія съ условнымъ, прежде всего необходимо дать возможно больше примѣровъ этого сочетанія. Учитель диктуетъ, ученики записываютъ въ тетрадяхъ, положимъ, такіе примѣры.

1) Если есть дѣла Божьи, то есть и Богъ. — 2) Когда въ товарищахъ согласья нѣтъ, на ладъ ихъ дѣло не пойдетъ. — 3) Я какъ захочу да налечу, такъ царскій, подлинно, кусочекъ подхвачу. — 4) Разъ онъ задумалъ что-либо, непремѣнно сдѣлаетъ. — 5) Мы, вѣрно, ужъ поладимъ, коль рядомъ сядемъ. — 6) Онъ, если дастъ слово, во что бы то ни стало исполнитъ его. — 7) Проголодаешься, такъ хлѣба достать догадаешься. — 8) Щепотки волосковъ лиса не пожалѣй, остался бъ хвостъ у ней.

Учитель заставляетъ прочесть и подчеркнуть тѣ предложенія которыя выражаютъ условіе. Предложеніе, выражающее условіе (предполагаемую причину), называется *условнымъ;* предложеніе, выражающее предполагаемое слѣдствіе, называется *главнымъ.* Дальше учитель спрашиваетъ, какъ соединяется условное съ главнымъ, какое мѣсто занимаетъ по отношенію къ нему, какими наклоненіями выражается сказуемое въ условномъ предложеніи. Сводъ сказаннаго о сочетаніи условнаго съ главнымъ: предложеніе, выражающее условіе, называется условнымъ; предложеніе, выражающее условіе, соединяется съ главнымъ или союзомъ, или интонаціей голоса; условное можетъ стоять впереди, позади и въ серединѣ главнаго; сказуемое въ условномъ предложеніи можетъ быть выражено рѣшительно всѣми наклоненіями.

**ж) Сочетаніе главнаго предложенія съ уступительнымъ.**

1) На улицѣ страшная пыль, но мы пойдемъ гулять. — 2) Какъ бы ты его ни уговаривалъ, онъ все-таки не послушается. — 3) Что бы ты ему ни дѣлалъ, все-равно не поможетъ. — 4) Надъ хвастунами хоть смѣются, а часто въ дѣлежѣ имъ доли достаются. — 5) Онъ не захотѣлъ ѣхать, несмотря на то, что все уже было приготовлено къ отъѣзду. — 6) Пусть морятъ меня голодомъ, но я не отступлю отъ своего слова. — 7) Хоть вѣкъ его не будь, ничуть не пожалѣю. — 8) Лягушкѣ воломъ не быть, сколько бы воды не пить. — 9) Онъ, хотя и слабъ тѣломъ, но силенъ духомъ.

Учащіеся яснѣе будутъ представлять отношеніе уступительнаго къ главному, когда будетъ сдѣлано сопоставленіе его съ заключительнымъ.

1) На улицѣ страшная пыль, а потому мы не пойдемъ гулять. 2) На улицѣ страшная пыль, но мы пойдемъ гулять.

Учитель заставляетъ прочесть предложенія, выражающія причину. Ученики читаютъ, учитель подчеркиваетъ эти предложенія и заставляетъ прочесть предложенія, выражающія слѣдствіе. — Причины одинаковы? спрашиваетъ учитель. — А слѣдствія одинаковы? — Въ первомъ случаѣ, говоритъ учитель, изъ причины вытекаетъ прямое слѣдствіе, т. е. такое, какое должно вытекать; во второмъ —

противоположное, т.-е. такое, какое не должно вытекать. Предложеніе, выражающее причину, изъ которой вытекаетъ противоположное слѣдствіе, наз. *уступительнымъ;* предложеніе, выражающее слѣдствіе, противоположное причинѣ, называется *главнымъ.* Дальше учитель заставляетъ указать въ другихъ примѣрахъ предложенія, выражающія причину, и предложенія, выражающія противоположное причинѣ слѣдствіе. Когда это требованіе будетъ выполнено, пусть учащіеся исполнятъ еще и слѣдующія: прочтите сначала уступительное, а потомъ главное въ первомъ примѣрѣ, во второмъ, въ третьемъ и т. д.; прочтите уступительныя во всѣхъ примѣрахъ; прочтите главныя во всѣхъ примѣрахъ. Послѣ этого учитель заставляетъ обратить вниманіе на слова, соединяющія уступительное съ главнымъ: на мѣсто, занимаемое имъ по отношенію къ главному; на способы выраженія сказуемаго, и, наконецъ, сдѣлать сводъ всего сказаннаго о сочетаніи уступительнаго съ главнымъ. Предложеніе, выражающее причину . . .; предложеніе, выражающее слѣдствіе . . .; уступительное соединяется съ главнымъ или союзомъ, или интонаціей голоса; уступительное можетъ находиться впереди, позади и въ срединѣ главнаго; сказуемое въ уступительномъ можетъ быть выражено всѣми наклоненіями.

**3) Сочетаніе главнаго предложенія съ вводнымъ.**

Чтобы учащіеся поняли, въ какихъ отношеніяхъ могутъ находиться вводныя предложенія къ главному, учитель даетъ имъ слѣдующіе три типичные примѣра:

1) Ты, сказываютъ, пѣть великій мастерище. — 2) Въ храмѣ проповѣдникъ — онъ въ краснорѣчіи Платона былъ наслѣдникъ — прихожанъ поучалъ на добрыя дѣла. — 3) Пріятель твой (Ахъ, какъ жарко здѣсь) низко кланяется тебѣ.

Въ первомъ сочетаніи связь между предложеніями велика: одно изъ нихъ, подобно вводному слову, выражаетъ отношеніе говорящаго къ своей мысли; во второмъ сочетаніи предложеніе: „онъ въ краснорѣчіи Платона былъ наслѣдникъ“ можетъ быть обращено въ придаточное; въ третьемъ сочетаніи предложеніе: „Ахъ! какъ жарко здѣсь“ ровно никакого смыслового отношенія не имѣетъ къ другому предложенію. Если въ сочетаніи предложеній одно изъ нихъ выражаетъ или отношеніе говорящаго къ своей мысли, или какую-либо побочную мысль, или рѣшительно никакого отношенія не имѣетъ къ другому, то оно называется вводнымъ, другое — главнымъ. Грамматическая связь между этими предложеніями выражается особой интонаціей голоса: вводное предложеніе произносится болѣе быстро и пониженнымъ тономъ. Говорить, какъ это обыкновенно дѣлаютъ, что вводное въ первомъ случаѣ можно обратить въ главное, а глав-

ное въ придаточное, не слѣдуетъ, потому что при такомъ обращеніи смысловое отношеніе между предложеніями, какъ мнѣ кажется, нѣсколько измѣняется. Бесѣда о вводномъ предложеніи должна быть закончена указаніемъ, что отъ главнаго оно отдѣляется запятыми, если выражаетъ отношеніе говорящаго къ своей мысли; тире, если выражаетъ какую-либо побочную мысль; скобками, если никакого смыслового отношенія не имѣетъ къ главному.

**и) Сочетаніе главнаго предложенія съ вноснымъ.**

Чтобы дать понятіе о сочетаніи вноснаго съ главнымъ, учитель сначала приводитъ нѣсколько такихъ примѣровъ, гдѣ придаточное можетъ быть обращено во вносное предложеніе.

1) Я послалъ ему приказаніе, чтобы онъ пришелъ и взялъ.

Предложенія: „приходи и возьми“, „скучно намъ слушать осеннюю вьюгу“ присоединяются къ главному, вносятся въ него въ томъ самомъ видѣ, какъ они были сказаны, почему и называются *вносными*. Чтобы читатель зналъ, что они внесены въ томъ видѣ, какъ были сказаны, принято ставить ихъ въ кавычки. На этихъ же примѣрахъ можно выяснить, что вносное предложеніе выражаетъ или собственную рѣчь говорящаго, или рѣчь другого лица, чужую рѣчь.

Послѣ этого на основаніи примѣровъ*) учащіеся приходятъ къ заключенію, что вносное предложеніе находится или послѣ главнаго, или впереди его, или, наконецъ, содержитъ его въ себѣ, при чемъ, если вносное стоитъ послѣ главнаго, то отдѣляется отъ него двоеточіемъ, а если впереди, то такимъ знакомъ, какой требуется интонаціей голоса.

## 2. Сліяніе предложеній.

О сліяніи предложеній можно говорить или сейчасъ послѣ разсмотрѣнія согласныхъ, противоположныхъ и раздѣлительныхъ предложеній, или же послѣ разсмотрѣнія всѣхъ видовъ сочетанія предложеній. Въ чемъ состоитъ сліяніе предложеній, учащіеся лучше всего поймутъ, если заставить ихъ производить сліяніе предложеній.

Учитель приводитъ примѣръ: дѣдушка старъ, дѣдушка дряхлъ и спрашиваетъ, какъ можно сказать иначе, но такъ, чтобы мысль была совершенно такая же (Дѣдушка старъ и дряхлъ). На-

*) Положимъ, слѣдующихъ: 1) Сказалъ орелъ однажды ей (пчелѣ) съ презрѣньемъ: „Какъ ты, бѣдняжка, мнѣ жалка!“ — 2) „Откуда, умная, бредешь ты, голова?“ лиса спросила у осла. — 3) „Теперь благослови дѣтей своихъ!“ сказалъ Бульба. 4) „Вѣдь это дереву вредитъ“, ей (свиньѣ) съ дуба воронъ говоритъ. — 5) „Не радуйся, мой свѣтъ!“ ей (мыши) крыса говоритъ въ отвѣтъ: „и не надѣйся попустому“.

блюденіе надъ другими примѣрами должно привести учащихся къ сознанію, что сливаться могутъ не только согласныя предложенія при общемъ подлежащемъ или сказуемомъ, но также противоположныя и раздѣлительныя. Дѣдушка старъ, но работаетъ. — Дѣдушка или (то) работаетъ, или (то) отдыхаетъ.

Наблюденіе надъ согласными, противоположными и раздѣлительными распространенными предложеніями должно привести къ заключенію, что ихъ можно сливать только тогда, когда есть общіе главные члены и однородные второстепенные. Такъ, напримѣръ, предложенія: черное сукно стоитъ дорого, синее сукно стоитъ дорого — сливаются, потому что опредѣленія однородны при общихъ главныхъ членахъ; но предложенія: черное сукно стоитъ дорого, хорошее сукно стоитъ дорого не сливаются, потому что опредѣленія разнородны, хотя главные члены общіе. Если же сказать: хорошее черное сукно стоитъ дорого, то это просто предложеніе, а не слія-ніе предложеній.

Противоположныя предложенія: прошло уже не семь лѣтъ, а прошло уже цѣлыхъ 12-ть лѣтъ — сливаются слѣдующимъ образомъ: прошло уже не семь, а цѣлыхъ 12 лѣтъ.

Раздѣлительныя предложенія: спящій издавалъ свистъ носомъ, спящій издавалъ свистъ ртомъ сливаются такъ: спящій издавалъ свистъ то (или) носомъ, то (или) ртомъ.

Послѣ разсмотрѣнія приведенныхъ примѣровъ учитель указываетъ учащимся, что сліяніе предложеній есть не что иное, какъ сокращенная форма сочетанія или согласныхъ, или противоположныхъ, или раздѣлительныхъ предложеній; что сліяніе предложеній выражаетъ совершенно то же, что и сочетаніе указанныхъ предложеній; что разница, значитъ, между сліяніемъ и сочетаніемъ только внѣшняя. Такое объясненіе слитныхъ предложеній значительно облегчитъ учащимся пониманіе, почему такъ называемые однородные члены слитнаго предложенія отдѣляются запятыми. Собственно говоря, это — отдѣленіе одного предложенія отъ другого, а не однородныхъ членовъ предложенія. Обыкновенно этотъ сокращенный видъ сочетанія предложеній разсматривается, какъ особый видъ такъ называемаго „простого“ предложенія.

### 3. Сокращеніе предложеній: придаточныхъ, условныхъ и уступительныхъ.

Въ современной наукѣ сокращеніе поименованныхъ въ заголовкѣ предложеній совершенно отрицается. И, дѣйствительно, съ истори-

ческой и грамматической точекъ зрѣнія это ученіе нелѣпо: съ исторической — потому, что такъ называемыя сокращенія придаточныя явились въ языкѣ или раньше такъ называемыхъ полныхъ придаточныхъ, или одновременно, во всякомъ случаѣ не позже; съ грамматической — потому, что нельзя же считать предложеніемъ выраженіе, лишенное сказуемаго, безъ котораго, какъ извѣстно, не мыслимо предложеніе; но съ практической — ученіе о придаточныхъ сокращенныхъ предложеніяхъ представляетъ слѣдующія выгоды: 1) можно говорить о томъ, какъ замѣнять полное выраженіе мысли сокращеннымъ и наоборотъ; 2) легко указать, когда нельзя допустить сокращенныхъ выраженій вмѣсто полныхъ (а это противоестественное явленіе часто допускается даже профессорами словесности, напримѣръ, Незеленовымъ въ его „Исторіи русской словесности“); 3) удобно говорить о знакахъ препинанія, отдѣляющихъ эти предложенія отъ главнаго. Разъ у учащагося есть понятіе о придаточномъ сокращенномъ предложеніи, то ему остается лишь замѣтить, что оно, подобно полному, отдѣляется отъ главнаго запятой, если стоитъ передъ нимъ или послѣ него, двумя запятыми, если находится посрединѣ его. Признаваемый неправильнымъ терминъ „сокращенное предложеніе“ нѣкоторые замѣняютъ терминомъ „приложеніе“. На мой взглядъ, первый терминъ болѣе пригоденъ и выразителенъ, чѣмъ второй: терминъ „сокращенное предложеніе“ сразу указываетъ, что мы имѣемъ дѣло съ такимъ выраженіемъ, которое получено изъ предложенія и которое, слѣдовательно, можно снова обратить въ предложеніе. Чтобы учащимся не казалось страннымъ названіе „сокращенное предложеніе“ такого выраженія, въ которомъ нѣтъ ни подлежащаго, ни сказуемаго, пожалуй, можно провести аналогію между этимъ названіемъ и такими названіями, какъ развалившійся домъ, срубленное дерево и т. п. Домъ развалился, пересталъ быть домомъ, отъ него остались однѣ лишь развалины, однако мы продолжаемъ называть ихъ домомъ, но развалившимся. Тоже самое можно сказать относительно сокращеннаго придаточнаго предложенія: у него нѣтъ ни подлежащаго, ни сказуемаго, однако оно имѣетъ такую грамматическую форму, которая болѣе коротко выражаетъ то, что выражаетъ предложеніе (полное). Терминъ „приложеніе“ ничего не говоритъ по отношенію къ этимъ словеснымъ выраженіямъ и только напрасно сбиваетъ учащихся съ толку. Бѣда не въ терминѣ, а въ томъ, что не по разуму усердные составители школьныхъ грамматикъ слишкомъ подробно и неумѣло говорятъ о сокращеніи предложеній.

Чтобы учащіеся составили понятіе о сокращенномъ предложеніи, учитель диктуетъ имъ примѣры, въ которыхъ придаточное,

условное и уступительное, можно было бы замѣнить причастіемъ, дѣепричастіемъ, прилагательнымъ, существительнымъ.

1) Тутъ былъ посланникъ, который говорилъ о государственныхъ дѣлахъ. — 2) Я живу въ городѣ, который полонъ звона и блеска. 3) Съ этимъ разносчикомъ, который — человѣкъ уже пожилой, ѣхало двое товарищей. — 4) Мартышка, когда въ зеркалѣ увидѣла образъ свой, тихохонько медвѣдя толкъ ногой. — 5) Пастухъ подъ тѣнью спалъ, такъ какъ надѣялся на псовъ. — 6) Если не знаешь броду, не суйся въ воду. — 7) Ганнибалъ, хотя и не взялъ Рима, все-таки надѣлалъ Италіи много вреда.

Учитель предлагаетъ учащимся, чтобы они во всѣхъ придаточныхъ, условныхъ и уступительныхъ предложеніяхъ опустили подлежащее; въ придаточныхъ обстоятельственныхъ, условныхъ и уступительныхъ сказуемое замѣнили дѣепричастіемъ; въ придаточныхъ опредѣлительныхъ — причастіемъ, а гдѣ сказуемое выражено вспомогательнымъ глаголомъ съ прилагательнымъ или существительнымъ замѣнили прилагательнымъ или существительнымъ.

Учащіеся, исполняя требованіе учителя, пишутъ:

1) Тутъ былъ посланникъ, говорившій о государственныхъ дѣлахъ. 2) Я живу въ городѣ, полномъ звона и блеска. — 3) Съ этимъ разносчикомъ, человѣкомъ уже пожилымъ, ѣхало двое товарищей. — 4) Мартышка, въ зеркалѣ увидя образъ свой, тихохонько медвѣдя толкъ ногой и т. д.

Изъ этихъ же примѣровъ учащіеся должны сдѣлать выводъ, что посредствомъ дѣепричастія придаточныя обстоятельственныя, условныя и уступительныя могутъ сокращаться только въ томъ случаѣ, когда въ нихъ и въ главномъ *одно и то же подлежащее.*

Дальше учитель обращаетъ вниманіе учащихся на придаточныя предложенія, кои могутъ быть замѣнены членами предложенія.

1) Тѣ, которые остались въ выигрышѣ, ѣли съ большимъ аппетитомъ. — 2) Я тотъ, который взоромъ надежду губитъ. — 3) Въ то время, какъ товарищъ мой остановился, мелькнула передъ моими глазами большая бабочка. — 4) Конь мчится, какъ стрѣла. — 5) Не могъ онъ сказать ничего положительнаго, потому что ѣхать далѣе побоялся. 6) Для того, чтобы воздухъ могъ проходить въ коробки, крышки ихъ были исколоты толстой булавкой.

Учитель предлагаетъ учащимся замѣнить придаточныя предложенія членами предложенія такъ, чтобы послѣдніе выражали то же, что и придаточныя. Учащіеся замѣняютъ и подъ соотвѣтствующими цифрами пишутъ:

1) Оставшіеся въ выигрышѣ ѣли съ большимъ аппетитомъ. 2) Я — взоромъ надежду губящій. — 3) Во время остановки моего товарища . . . и т. д.

Е.

## Періодъ.

Чтобы дать понятіе о періодѣ, разсмотримъ слѣдующіе два примѣра:

1) Вертитъ мартышка очками такъ и сякъ: то къ темю ихъ прижметъ, то ихъ на хвостъ нанижетъ, то ихъ понюхаетъ, то ихъ полижетъ.

2) Когда журавль серьезенъ и важно расхаживаетъ по полямъ, подбирая попадающійся ему кормъ всякаго рода, въ немъ ничего нѣтъ смѣшного; но какъ скоро онъ начнетъ бѣгать, прыгать, присѣдать и потомъ подпрыгивать вверхъ съ распущенными крыльями, то нельзя безъ смѣху смотрѣть на его продѣлки.

Въ первомъ примѣрѣ пять предложеній; послѣднія четыре составляютъ сочетаніе раздѣлительныхъ предложеній, соединенныхъ съ первымъ для поясненія одного изъ его членовъ (такъ и сякъ). Здѣсь членъ предложенія (главнаго) поясняется не однимъ предложеніемъ (придаточнымъ), какъ это мы наблюдали раньше, а сочетаніемъ предложеній. Второй примѣръ представляетъ собой не сочетаніе просто предложеній, а сочетаніе находящихся уже въ сочетаніи предложеній, сочетаніе сложныхъ предложеній, какъ принято говорить. Сочетаніе находящихся уже въ сочетаніи предложеній называется періодомъ.

Изъ приведенныхъ ниже примѣровъ, выразительно прочитанныхъ нѣсколько разъ учителемъ и учениками, послѣдніе должны сдѣлать выводъ: 1) каждый періодъ состоитъ изъ двухъ частей: первая произносится постепенно повышающимся голосомъ, вторая — постепенно понижающимся; первую часть періода принято называть повышеніемъ, вторую — пониженіемъ; обыкновенно и повышеніе, и пониженіе періода представляютъ собой сочетаніе предложеній, рѣже или повышеніе, или пониженіе состоятъ изъ одного предложенія; на письмѣ повышеніе отъ пониженія отдѣляется, смотря по смыслу, или двоеточіемъ, или запятой и тире, или точкою съ запятою.

1) Когда Смоленскій князь,
Противу дерзости искусствомъ вооружась,
Вандаламъ новымъ сѣть поставилъ,
И на погибель имъ Москву оставилъ: ||
Тогда всѣ жители и малый, и большой
Часа не тратя, собралися,
И вонъ изъ стѣнъ Московскихъ поднялися,
Какъ изъ улья пчелиный рой.

2) Ручей, текущій по открытому мѣсту, не такъ чистъ и прозраченъ: || вѣтеръ наноситъ пыль и всякій соръ на его поверхность.

3) Если бы всѣ слезы, кровь и потъ,
Изъ нѣдръ земныхъ всѣ выступили вдругъ: ||
То былъ бы вновь потопъ, я захлебнулся бъ
Въ моихъ подвалахъ вѣрныхъ.

4) Корниловъ, объѣзжая войска, говорилъ: „Умремъ, ребята, а не отдадимъ Севастополя", — и наши русскіе отвѣчали: „Умремъ! ура!"

## Ж.

## Междометіе, звукоподражаніе и зачаточное предложеніе.

Изученіе грамматики слѣдуетъ закончить выясненіемъ понятій, поставленныхъ въ заголовкѣ. Учитель старается вызвать у учащихся звуки удивленія, побуждаетъ ихъ подражать услышанному звуку и придумать произвольное названіе для какого-либо неизвѣстнаго имъ предмета. Послѣ этого доступнымъ для учащихся языкомъ учитель старается сообщить имъ слѣдующія свѣдѣнія.

Всѣ рѣшительно звуки, какіе только человѣкъ производитъ, можно раздѣлить на слѣдующія три группы: одни онъ *производитъ непроизвольно,* подъ воздѣйствіемъ овладѣвшаго имъ чувства; другіе — *произвольно, но изъ простого желанія подражать* услышаннымъ звукамъ; третьи *придумалъ* для того, чтобы ассоціировать (соединять) съ ними какую-либо мысль (сужденіе, представленіе, понятіе).

Непроизвольные звуки, выражающіе чувство, называются *междометіемъ.* Эти звуки окрашиваются особой интонаціей, которая, собственно говоря, и служитъ выраженіемъ чувства, — потому-то одинъ и тотъ же звукъ или звукосочетаніе, произносимые съ различной интонаціей, выражаютъ разныя чувства.

Произвольно мы произносимъ *звукоподражанія, зачаточныя предложенія, предложенія и слова.*

Звукоподражаніе есть простое воспроизведеніе звуковъ, не сопровождаемое ни чувствомъ, ни мыслью, ни желаніемъ. Это простое воспроизведеніе звуковъ, вызванное инстинктомъ подражательности.

Зачаточнымъ предложеніемъ должно считать то звукосочетаніе, посредствомъ котораго мы *произвольно и сознательно* выражаемъ мысль, но въ которомъ не различаемъ ни этимологическихъ, ни синтаксическихъ формъ, т.-е. не различаемъ ни частей рѣчи, ни частей предложенія. Если ребенокъ, указывая на собаку, произноситъ звуки *гавъ-гавъ,* то этимъ онъ выражаетъ такую мысль: вотъ этотъ предметъ произноситъ *гавъ-гавъ.*

Когда кто-либо, желая остановить крикъ, произноситъ *тсъ!* то это не междометіе, а зачаточное предложеніе: *тпрру!* и *но!* зачаточныя предложенія, а не междометія.

Звукоподражаніе перестаетъ быть звукоподражаніемъ и становится зачаточнымъ предложеніемъ, если рядомъ съ произнесеніемъ звуковъ мы представляемъ и самый предметъ, издающій его, и дѣйствіе, производимое этимъ предметомъ. Такъ, напр., произносимое ребенкомъ *мяу* перестаетъ быть звукоподражаніемъ и становится неразвитымъ предложеніемъ, когда онъ этимъ *мяу* хочетъ сказать: я думаю о предметѣ, который издаетъ звуки *мяу,* или: вотъ этотъ предметъ издаетъ звуки *мяу.*

Разсмотрѣнныя неразвитыя предложенія обыкновенно считаются междометіями, но это крупное недоразумѣніе. Между ними и междометіями громадная разница, правильнѣе сказать — между ними нѣтъ ничего общаго: междометіе есть *непроизвольный* звукъ, служащій выраженіемъ *чувства* и только; зачаточное предложеніе — *произвольный* звукъ, служащій выраженіемъ *мысли.* Междометіе издается всякимъ живымъ существомъ, способнымъ чувствовать и издавать звуки; зачаточное предложеніе можетъ возникнуть только среди мыслящихъ существъ и то живущихъ въ обществѣ. Посредствомъ него одно мыслящее существо или воздѣйствуетъ на другое — выражаетъ ему свою волю, или дѣлится съ нимъ мыслями. Однако, это такой несовершенный способъ желаній и мыслей, что если бы люди остановились на немъ, то они въ своемъ развитіи мало отличались бы отъ животныхъ. И наоборотъ, если бы животныя перешагнули отъ зачаточныхъ предложеній къ развитымъ предложеніямъ, то они по своему развитію могли бы приблизиться къ людямъ. Но этого шага они не могутъ сдѣлать, а потому и не могутъ быть сравниваемы съ людьми въ психическомъ отношеніи.

# Послѣсловіе.

Моя „Методика грам. рус. литературнаго языка“ въ первомъ изданіи, вышедшемъ въ 1909 году, заканчивалась словами: „Такъ, просто, безъ всякихъ лукавыхъ мудрствованій можно сообщить грамматическія понятія“. По поводу этихъ словъ въ „Послѣсловіи“ къ этому изданію было сдѣлано замѣчаніе: „Слова эти сказаны нѣсколько лѣтъ тому назадъ, теперь я не произнесъ бы ихъ, — оставляю же ихъ съ той цѣлью, чтобы они побудили кого-либо вооружиться противъ нихъ и доказать, что и въ моей „Методикѣ“ есть лукавыя мудрствованія, и даже много, что и въ ней далеко все не такъ просто, какъ утверждаетъ самонадѣянный авторъ; что многое нужно изложить проще, яснѣе, лучше, болѣе научно. Дай Богъ, чтобы это кто-нибудь сдѣлалъ! За недостаткомъ времени я не могу исполнить этого“. Отъ послѣднихъ словъ я долженъ былъ отказаться, потому что при печатаніи 2-го изданія „Методики“ нашлись силы и время многое исправить и улучшить, а главу о сочетаніи предложеній совершенно передѣлать.

При переработкѣ названной главы я познакомился съ сочиненіями проф. Овсянико-Куликовскаго: „Руководство къ изученію синтаксиса русскаго языка“ и „Грамматика русскаго языка“. Считаю долгомъ сказать о нихъ нѣсколько словъ. Хотя они признаются дающими послѣднее слово науки по грамматикѣ русскаго языка, а на „Грамматику русскаго языка“ даже требуютъ обратить **особое вниманіе** преподавателей русскаго языка, я не могу признать ихъ пригодными для школъ, особенно въ вопросѣ о сочетаніи предложеній, по моему глубокому убѣжденію, самомъ важномъ изъ всѣхъ синтаксическихъ вопросовъ, но, къ сожалѣнію, почти еще не разработанномъ въ наукѣ (ученые грамматисты пока еще сидятъ надъ фонетикою, отдѣломъ грамматики, менѣе всего важномъ и нужномъ для школы). Такъ рѣшительно высказываюсь, во-первыхъ, потому, что самъ очень много обдумывалъ грамматическіе вопросы, во-вторыхъ, потому, что и проф. Овсянико-Куликовскій, находящійся подъ непосредственнымъ обаяніемъ знаменитаго Потебни, въ своемъ „Синтаксисѣ русскаго языка“, изданномъ въ 1902 г., уже нѣсколько уклонился отъ воззрѣній Потебни, даже въ ученіи о членахъ предложенія, на которое раньше иначе и не смотрѣли, какъ на геніальное. Составляя „Синтаксисъ“, по всей вѣроятности, за однимъ лишь кабинетнымъ столомъ, безъ примѣненія на практикѣ, профессоръ обѣщалъ вскорѣ (мой курсивъ) выпустить сокращенное изданіе его, приспособленное къ преподаванію въ старшихъ классахъ гимназіи. Предположеніе осталось не исполненнымъ, ибо принявшись за дѣло, говоритъ онъ: „я вскорѣ (опять мой курсивъ) убѣдился въ томъ, что книга для указанной цѣли нуждается не столько въ „сокращеніи“, сколько въ радикальной переработкѣ (мой курсивъ). Работа затянулась, и только черезъ пять лѣтъ, въ 1907 г. вышло въ свѣтъ обѣщанное изданіе подъ названіемъ: „Руководство къ изученію синтаксиса русскаго языка“, въ которомъ, по словамъ самого автора, первыя пять главъ представляютъ новый трудъ: текстъ написанъ заново, введены главы и параграфы, какихъ совсѣмъ нѣтъ въ первой книгѣ; кромѣ

того, сдѣланы и нѣкоторыя измѣненія по существу (мой курсивъ). Въ 1902 г. „Синтаксисъ русскаго языка" проф. Овсянико-Куликовскаго признавался единственно научнымъ синтаксисомъ русскаго языка; черезъ пять лѣтъ, столь незначительный срокъ для этого труднаго предмета, самъ авторъ много долженъ былъ измѣнить по существу. Не знаю, примѣнялъ ли профессоръ свое „Руководство" на практикѣ. Рѣшаюсь высказать предположеніе, что нѣтъ, такъ какъ тогда онъ или совсѣмъ не напечаталъ бы его, или напечаталъ бы въ иномъ изложеніи и съ инымъ содержаніемъ. Говорю это къ тому, чтобы учителя, слыша похвалы названнымъ сочиненіямъ профессора, принимались за нихъ съ полной рѣшимостью критически отнестись къ нимъ, не чувствовали себя подавленными крайней туманностью его опредѣленій и не увлекались схоластикой, роднящей его „Руководство" съ синтаксисами древнихъ языковъ 70-хъ и 80-хъ годовъ минувшаго вѣка.

На 27 стр. „Методики" я называю др.-ц.-славянскія буквы: ъ и ь глухими гласными. Такое названіе ихъ въ настоящее время признается неправильнымъ въ виду того, что онѣ обозначали не глухіе, а ясные звуки, произносимые слабѣе другихъ гласныхъ.

Словами: „можетъ стоять", сказанными на стр. 53, хочу устранить излишнее на урокахъ грамматики мудрствованіе, что глаголъ, положимъ грызетъ въ предложеніи: бѣлка грызетъ орѣхи — дѣйствительный, потому что при немъ есть прямое дополненіе, а въ предложеніи: бѣлка грызетъ тотъ же глаголъ грызетъ средній, такъ какъ при немъ нѣтъ прямого дополненія, почему онъ обозначаетъ только способность бѣлки грызть, а не переходящее на другой предметъ дѣйствіе. Указывать подобное различіе глаголовъ безъ обращенія къ грамматическимъ терминамъ умѣстно на урокахъ сознательнаго чтенія, а не на урокахъ грамматики.

По указанной подробно въ моей статьѣ: „Къ вопросу о сложномъ предложеніи" причинѣ, я избѣгаю выраженія „сложное предложеніе". Выраженіе „сложное предложеніе" такъ же противно духу русскаго языка, какъ выраженія: сложное дерево вм. лѣсъ, сложный снопъ вм. копна, сложное животное вм. стадо и т. п.

Многіе настаиваютъ на томъ, чтобы различать такія морфемы: корень, префиксъ и окончаніе, а окончаніе разсматривать, какъ соединеніе суффикса съ флексіей. Чтеніе моихъ „Методики письма" и „Методики грамматики" должно, повидимому, убѣдить, насколько удобно при обученіи орѳографіи и грамматикѣ принятое мной дѣленіе словъ на основу и окончаніе (флексію) и дѣленіе основы на корень, префиксъ и суффиксъ. Кромѣ того, разсматривать окончаніе, какъ соединеніе суффикса и флексіи, неудобно и потому, что многія слова не имѣютъ суффикса.

Самое [illegible]льное мѣсто моей „Методики грам. рус. литературнаго языка" — ученіе о членахъ предложенія. Сколько я ни работалъ надъ этимъ вопросомъ, но ни къ чему вполнѣ опредѣленному прійти не могъ. Въ статьяхъ: „Къ вопросу о пересмотрѣ программъ классической гимназіи", напечатанныхъ въ „Рус. шк. за 1900 г., мной на члены предложенія были высказаны одни воззрѣнія, въ „Обученіи грамматикѣ" — другія, въ „Запискахъ" — новыя, въ „Параллеляхъ къ параллелямъ Брайловскаго" — опять иныя, близкія въ взглядамъ Потебни, а въ „Методикѣ грамматики" снова сталъ склоняться къ тому, что раньше было сказано о нихъ, т. е. уклоняться отъ взглядовъ Потебни. Въ воззрѣніи на значеніе неопредѣленнаго наклоненія въ предложеніи хотѣлось бы послѣдовать за Потебней, что въ предложеніи оно можетъ быть только второстепеннымъ сказуемымъ, но когда станешь читать сказанное мной въ „Запискахъ по грамматикѣ" (Пед. Сбор. 1903 г. № 12), то становится невозможнымъ признать его мнѣніе справедливымъ. Въ опредѣленіе опредѣленія счелъ нужнымъ вставить слова: безъ связи съ глаголомъ, потому что сказуемое, выраженное именемъ, тоже согласуется въ родѣ, числѣ и падежѣ, или въ одномъ только падежѣ, но въ связи съ глаголомъ.

На мою „Методику грамматики“ одни нападаютъ за то, что она уклоняется отъ такъ называемой логической точки зрѣнія въ ученіи о членахъ предложенія; другіе — за то, что она не придерживается вполнѣ потебневской точки зрѣнія, признаваемой въ настоящее время единственно правильной. Чѣмъ больше будетъ указано недостатковъ и предложено исправленій, тѣмъ, конечно, лучше. Съ своей стороны прошу только внимательно прочесть указанныя раньше статьи Педаг. Сбор. (1903—1905 гг.) прежде чѣмъ приступить къ критикѣ ея. Во всякомъ случаѣ есть возможность надѣяться, что она не такъ ужъ плоха, чтобы не пользоваться ею. Особая при Ученомъ Комитетѣ коммиссія по разсмотрѣнію сочиненій, представленныхъ на соисканіе въ 1903 г. преміи Императора Петра В., давъ лестный отзывъ о всей моей „Методикѣ русскаго литературнаго языка“, въ частности о „Методикѣ грамматики“, далеко тогда не такъ обработанной, какъ теперь, дала слѣдующій отзывъ: „Разграниченіе задачъ грамматики съ задачами обученія орѳографіи, съ одной стороны, логикѣ и стилистикѣ, съ другой, правильно и умѣстно. Тростниковъ прекрасно говоритъ о значеніи грамматики, какъ учебнаго предмета. Учебный курсъ грамматики онъ видитъ, главнымъ образомъ, въ систематическомъ усвоеніи формъ языка и въ пониманіи ихъ значенія. Порядокъ статей очень хорошо мотивированъ; совершенно основательно всѣ дѣленія, не имѣющія формальнаго основанія, устранены (даже дѣленіе на нарицательныя и собственныя отнесено къ урокамъ орѳографіи). Система Тростникова отличается большой стройностью и заслуживаетъ серьезнаго вниманія“, а рецензентъ Ученаго Комитета, разсматривавшій рукопись моей „Грамматики русскаго литературнаго языка“ (пока не напечатанной) нашелъ, что глава о сочетаніи предложеній написана о ч е н ь х о р о ш о.

На 88 стр. „Методики грамматики“ я говорю, что хотя современная наука и отрицаетъ сокращеніе придаточныхъ предложеній, но ради практическихъ соображеній необходимо удержать ученіе о немъ. Одинъ изъ критиковъ находитъ это пожеланіе противорѣчащимъ требованіямъ строгой дидактики. Вѣрно! Но въ подобныхъ случаяхъ разумная дидактика должна мириться съ противорѣчіями. Выраженія: „солнце всходитъ“, „солнце заходитъ“ съ научной точки зрѣнія нелѣпы, однако едва ли найдется столь строгій дидактъ, который потребовалъ бы замѣнить эти нелѣпыя выраженія правильными.

Сказанное мной о звукоподражаніи и зачаточномъ предложеніи находятъ непосильнымъ для учениковъ начальной школы. Методика — не сводъ законовъ, обязательныхъ для точнаго и неуклоннаго исполненія, а учитель — не автоматъ: учитель долженъ предлагать ученикамъ то, съ чѣмъ они могутъ справиться. Кромѣ того, смѣю надѣяться, что моей „Методикой“ могутъ пользоваться не одни учителя начальной школы.

---

**Опечатки.**

Въ нѣсколькихъ экземплярахъ на 1-ой стр. напечатано „Минст.“ вм. „Министъ.“ на 14-ой — „получиться“ вм. „получится“ (5-я строка).

# Оглавленіе.


Введеніе . . . . . 1—14

**I. Общія положенія о преподаваніи грамматики** . . . . . 15—21

**II. Что и какъ должно быть сообщено по грамматикѣ** . . 22—92

**А. Звуки** . . . . . 22—28

**Б. Слова и слоги** . . . . . 28—29

**В. Морфемы и части рѣчи** . . . . . 30—61

1. Корень . . . . . 30—32
2. Измѣняемыя части рѣчи . . . . . 32—36
3. Суффиксъ . . . . . 36—38
4. Префиксъ . . . . . 38—40
5. Приставные и вставные звуки для благозвучія . . . . . 40
6. Мѣстоименія . . . . . 40—47
7. Имена существительныя . . . . . 47—50
8. Имена числительныя . . . . . 50
9. Имена прилагательныя . . . . . 50—53
10. Глаголы . . . . . 53—58
11. Неизмѣняемыя части рѣчи . . . . . 58—60

**Г. Предложеніе** . . . . . 60—73

1. Понятіе о сужденіи и предложеніи . . . . . 60—61
2. Самостоятельность, управленіе, согласованіе, примыканіе и сказуемость словъ . . . . . 62—63
3. Понятіе о членахъ предложенія, обращеніи, вводномъ словѣ и вспомогательномъ словѣ . . . . . 63—64
4. Члены предложенія . . . . . 64—70
5. Обращеніе, вводное слово и междометіе . . . . . 71—72

**Д. Сочетаніе предложеній** . . . . . 72—90

1. Понятіе о сочетаніи предложеній. Средства сочетанія предложеній. Виды сочетанія предложеній . . . . . 72—87
   - а) Сочетаніе согласныхъ предложеній . . . . . 77
   - б) Сочетаніе противоположныхъ предложеній . . . . . 77—79
   - в) Сочетаніе раздѣлительныхъ предложеній . . . . . 79—84
   - г) Сочетаніе главнаго предложенія съ придаточнымъ — поясняющимъ и замѣняющимъ . . . . . 84
   - д) Сочетаніе главнаго предложенія съ заключительнымъ . . . 84—85
   - е) Сочетаніе главнаго предложенія съ условнымъ . . . . . 85—86
   - ж) Сочетаніе главнаго предложенія съ уступительнымъ . . . . 86—87
   - з) Сочетаніе главнаго предложенія съ вводнымъ . . . . . 87
   - и) Сочетаніе главнаго предложенія съ вноснымъ . . . . . 87—88
2. Сліяніе предложеній . . . . . 87—88
3. Сокращеніе предложеній: придаточныхъ, условныхъ и уступительныхъ . . . . . 88—90

**Е. Періодъ** . . . . . 91—92

**Ж. Междометіе, звукоподражаніе и зачаточное предложеніе** . . 92

Послѣсловіе . . . . . 93—95

Duke University Libraries
D036966984